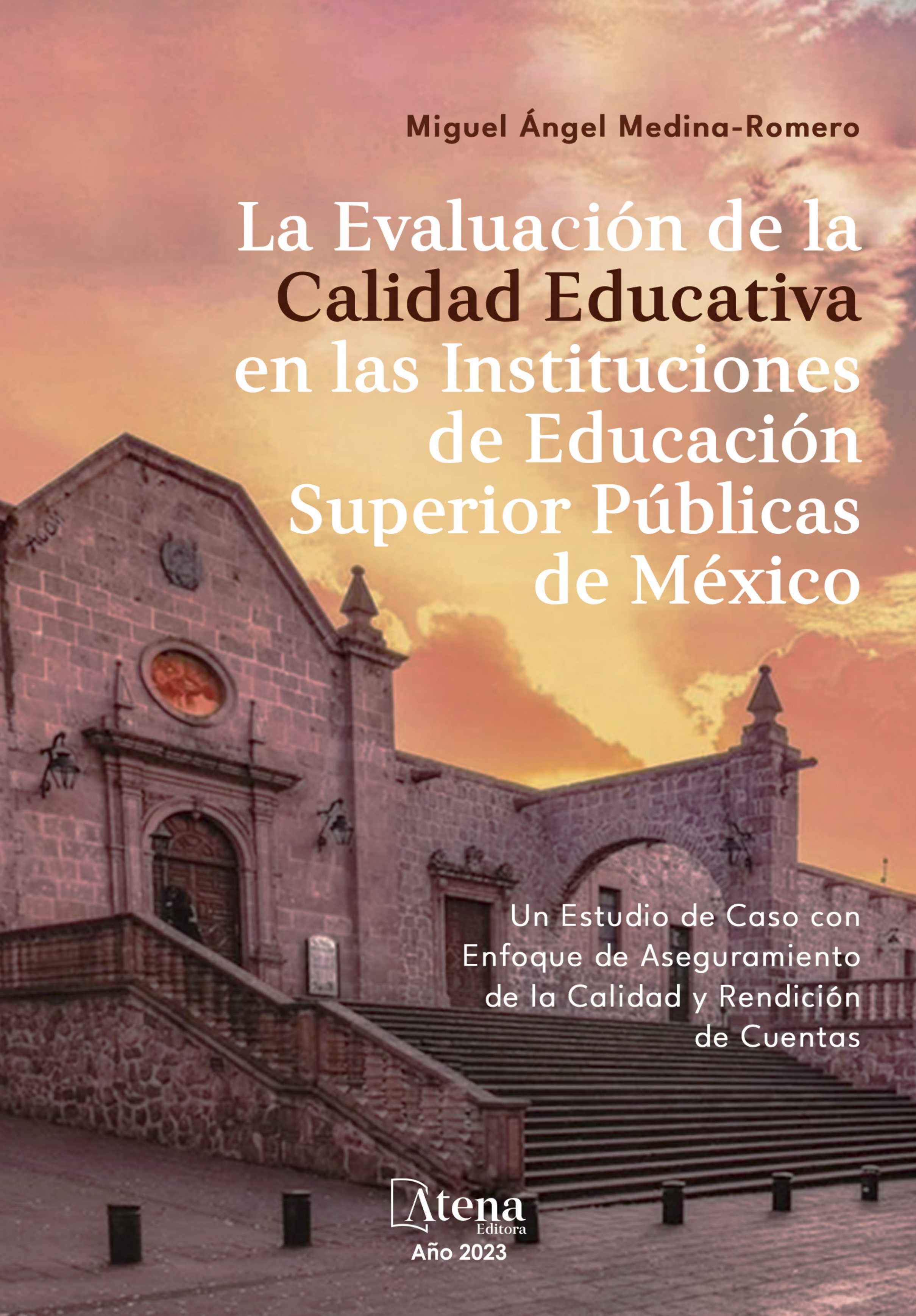


Miguel Ángel Medina-Romero

La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México

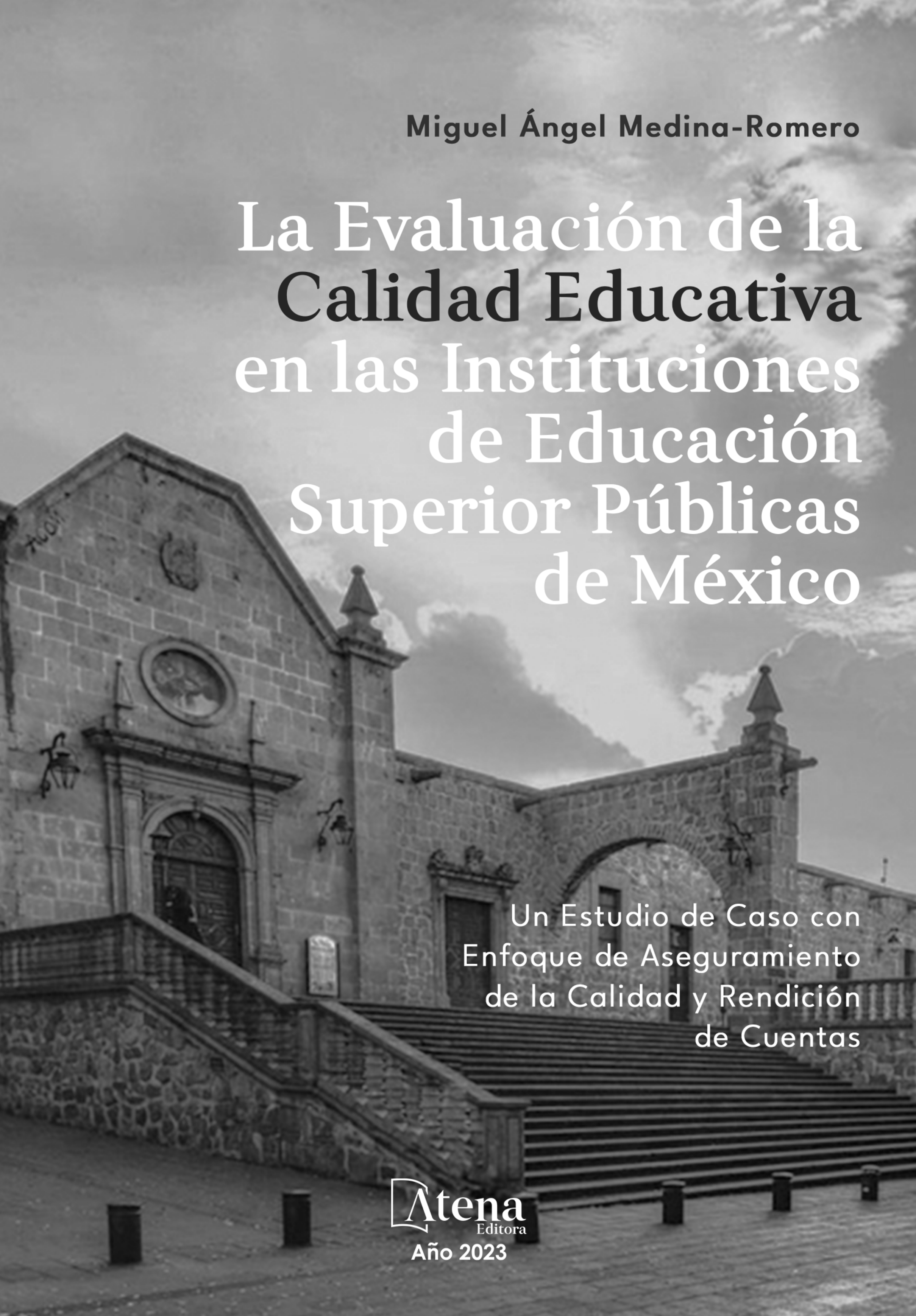
Un Estudio de Caso con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas

Atena Editora
Año 2023

Miguel Ángel Medina-Romero

La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México

Un Estudio de Caso con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas



Atena Editora

Año 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México: Un Estudio de Caso con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas

Diagramação: Nataly Evilin Gayde
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: Miguel Ángel Medina-Romero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M491 Medina-Romero, Miguel Ángel
La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México: Un Estudio de Caso con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas / Miguel Ángel Medina-Romero. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1972-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.723231310

1. Enseñanza superior. I. Medina-Romero, Miguel Ángel. II. Título.

CDD 378

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

SUMÁRIO

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de los resultados derivados de la investigación en torno a *La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México: Un Estudio de Caso con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas.* Los problemas y los retos en la Universidad Michoacana, en tanto Institución de Educación Superior Pública mexicana, son diversos en materia de calidad educativa, motivo por el cual este estudio está dirigido a determinar cuáles son los principales factores que permiten definir la situación de la calidad educativa en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) de la Casa de Hidalgo. El estudio contempla una investigación de tipo no experimental, y es descriptivo y correlacional; sistemático y empírico; y transversal. Además, su enfoque metodológico es mixto, ya que en él se encuentran presentes los métodos cualitativo y cuantitativo; y en el diseño de la investigación se consideró un esquema participativo, representativo y reflexivo de los miembros de la unidad académica de estudio, utilizándose las técnicas de revisión documental, cuestionario y entrevista.

En cuanto a la estrategia concebida en la investigación, ésta se desarrolló en tres fases: la primera etapa consistió en una exploración de la situación actual y consenso de las principales decisiones relacionadas con la participación de los miembros de la FDyCS de la UMSNH en el proceso de investigación; la segunda fase correspondió a la evaluación propiamente dicha por parte de los miembros de la FDyCS, con la finalidad de analizar la realidad de la unidad académica por parte de los involucrados en el proceso educativo; y la tercera etapa consistió en el diseño de un plan de mejora continua de la calidad del servicio educativo para la FDyCS. La metodología de la investigación instrumentada centró su atención en evaluar el desarrollo de la educación superior en la unidad académica en cuestión, considerando la participación de todos sus miembros (estudiantes, profesores, directivos, trabajadores administrativos y egresados) como elemento fundamental para sustentar tanto los procesos de evaluación y diagnóstico del estado actual, como las estrategias de mejora continua de la calidad educativa propuestos. Se dio paso, así, a una experiencia de reflexión sobre el proceso educativo y de mejora de la calidad del mismo; y a la materialización de un proceso participativo, representativo y legitimado, con un enfoque de calidad educativa percibida que consideró los puntos de vista de los actores involucrados en el proceso educativo.

Así, se identificó a la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión como los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; y, en cuanto a la situación actual de la referida unidad académica pudieron ser establecidos los siguientes datos: una docencia de calidad media alta, en la calidad percibida tanto por profesores como por estudiantes y egresados; una investigación de calidad media alta, percibida así, tanto por profesores como egresados, y tipificada como investigación de calidad media baja por los estudiantes; una actividad de administración/gestión de la unidad académica de estudio de calidad media alta, considerada así tanto por profesores como por estudiantes y egresados; una extensión y difusión de la cultura de calidad media alta, a decir de profesores, estudiantes y egresados; y la calidad de los

servicios educativos que se imparten en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en términos globales, resultó ubicarse en un nivel de *calidad educativa media alta.*

PALABRAS CLAVE: Evaluación académica, Calidad educativa, Instituciones de Educación Superior, Aseguramiento de la Calidad, Rendición de Cuentas, México.

ABSTRACT

This document reports the results of the investigation *The Evaluation of Educational Quality in Public Higher Education Institutions in Mexico: A Case Study with a Quality Assurance and Accountability Approach*. The problems and the challenges in the Universidad Michoacana, as Mexico´s Public Institutions of Education Superior, are many in the matter of educative quality. Consequently, the study´s objective consists of determining the main factors that define the educative quality in the Facultad de Derecho y Ciencias Sociales of the Hidalgo´s House. The basic foundations of the investigation lead to us towards a study of nonexperimental type; descriptive and corelational; systematic and empirical; cross-sectional; and with a mixed methodologic approach, because in him the methods agree qualitative and quantitative. In addition, the design of the investigation considered a participating, representative and reflective process of all the members of the examined academic center, using the techniques of documentary revision, questionnaire and interview.

The investigation´s strategy was developed in three phases: an exploration of the present situation and consensus of the decisions related to the participation of the members of the FDyCS of the UMSNH in the investigation process; the second phase corresponded to the evaluation of the members of the FDyCS, in order to analyze the reality of the academic center on the part of the involved ones in the educative process; and the third stage consisted of the design of a plan of continuous improvement of the educative quality for the FDyCS. The methodology of the investigation evaluated the development of the education superior in the studied academic center, considering the participation of its members (administrative and withdrawn students, professors, managers and workers) to sustain to the processes of evaluation and diagnosis of the present state, like the strategies of proposed continuous improvement of the educative quality. In this way an experience of reflection on the educative process and improvement of the quality of the same occurred; and the materialization of a participating, representative and legitimized process, with an approach of perceived educative quality that considered the points of view of the actors involved in the educative process.

Therefore, teaching, investigation, administration or management and extension and diffusion were identified like the main factors of the educative quality of the sent to FDyCS de la UMSNH. About the present situation of FDyCS, our investigation determined: 1) the FDyCS has a teaching of high average quality in the opinion of the professors, students and withdrawn students; 2) the FDyCS has an investigation activity of high average quality in the opinion of professors and withdrawn students, and an investigation of low average quality in the opinion of the students; 3) the FDyCS has an administration or management of high average quality in the consideration of professors, students and withdrawn students; 4) the FDyCS has an activity of extension and diffusion of high average quality in the opinion of professors, students and withdrawn students; and 5) the quality of the educative services of the FDyCS, in general, was described like educative quality high average.

KEYWORDS: Academic evaluation, Educational quality, Higher Education Institutions, Quality Assurance, Accountability, Mexico.

INTRODUCCIÓN

En la última década del siglo XX y durante los primeros años del actual, relevantes transformaciones han sido registradas a nivel mundial, tales como la globalización de la economía, la aceleración de los cambios tecnológicos, la intensificación de la competencia, las progresivas exigencias de los consumidores, la rapidez en la creación y difusión del conocimiento, y la gestión de la excelencia en las organizaciones. Y estos cambios, de ninguna manera, han dejado al margen a la educación superior y su complejo institucional.

Así, el tópico de la *calidad* hace acto de presencia en los tiempos actuales en varios sistemas de educación superior en todo el mundo y, recurrentemente, los gobiernos se muestran interesados por el destacable papel que pueden desempeñar los sistemas de gestión de la calidad. Y es que la calidad ha aparecido en el escenario actual como una adecuada salida para afrontar los cambios que se presentan; y, en consecuencia, la calidad constituye hoy por hoy un referente importante y un motor para impulsar los procesos de reformas, innovaciones y demás transformaciones.

La preocupación por la calidad en la educación superior no es un asunto nuevo; sin embargo, las modificaciones que se están produciendo en las relaciones entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y las administraciones públicas que tienen como objetivo mejorar la eficacia de las instituciones, ha hecho reaparecer con fuerza este tema recientemente en el mundo de la educación superior. De esta manera, en la actualidad existen movimientos a escala internacional que efectúan una apología de la calidad y la mejora institucional, los cuales procuran distinguir que la calidad es parte de un compromiso profesional académico y buscan poner a disposición de los tomadores de decisiones en el ámbito educativo un ámbito de acción para lograr la excelencia.

En este sentido, en el caso de México, las IES se hallan inmersas en la actualidad en un entorno cada vez más complejo y dinámico. Luego del importante crecimiento experimentado por el sistema de IES en los últimos años, en la actualidad se presentan diversos problemas y retos a los que se debe dar respuesta puntual tanto desde el conjunto de ese sistema como desde la perspectiva de cada IES. Estos últimos, *grosso modo,* se identifican con un incremento de la matrícula de las IES, la disminución en su financiamiento, la búsqueda de fuentes alternas para realizar sus tareas, el cambio en la relación entre la IES y el Estado, además de la preocupación de la sociedad y del gobierno por la consecución de la calidad educativa y por la inversión que se efectúa en esta última.

De esta forma, después de una etapa que se caracterizó por los objetivos de cantidad y acceso, las IES de México se encuentran ante el imperativo de enfrentar las nuevas demandas y necesidades sociales vinculadas con la garantía de la calidad de los servicios educativos. Por ello, se aprecia actualmente en la IES mexicana una preocupación por aumentar la calidad de la docencia, de la investigación y en general la de todos los

servicios que presta. Las IES, por tanto, progresivamente han ido adoptado medidas de cambio y adaptación al nuevo entorno y, agrupadas en torno a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), han establecido políticas para su fortalecimiento, dentro de las cuales se encuentran, principalmente, los procesos de evaluación institucional introducidos por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), y se han registrado, igualmente, evaluaciones externas[1].

El interés por los aspectos relacionados con la calidad en las IES ha dado lugar a la apertura de una línea de estudio en la que se enmarca el presente trabajo. Aunque existen distintos enfoques sobre el concepto de la calidad en las IES, que no son excluyentes sino que hasta cierto punto se tornan complementarios, se asume que existe una perspectiva, la de la *calidad percibida,* directamente relacionada con la calidad considerada como aptitud para la satisfacción de los usuarios, que actualmente contribuye decisivamente a la caracterización del concepto.

Las IES suministran servicios educativos como son, básicamente, los propios de la docencia y la investigación; y es precisamente aquí donde se registran actualmente los mayores y más significativos cambios de la sociedad contemporánea (Bricall, 2000: 9). Se advierte que la calidad educativa de la IES puede y debe ser evaluada en función de lo que opinan sus usuarios o clientes (internos y externos) y, en general, todos los actores, agentes o participantes implicados en la misma y, por tanto, de la misma manera como se efectúa en cualquier otro servicio. Y se cree que la adopción de un enfoque de calidad percibida, que considere los puntos de vista de los actores involucrados en el proceso educativo (profesores, estudiantes, egresados, directivos y personal de administración y servicios), constituye una aportación útil para el estudio de la calidad educativa en el contexto de las IES.

En definitiva, a fin de abordar la calidad educativa en las IES de México, y particularmente en las Instituciones de Educación Superior Públicas (IESP), a partir de la consideración de sus factores determinantes y de la mejora institucional que conlleva, se plantea en estos espacios la presente investigación denominada *La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México: Un Estudio de Caso con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas.*

Los problemas y los retos en la UMSNH, en tanto IESP mexicana, son diversos en materia de calidad educativa. En consecuencia, este estudio de caso está dirigido a determinar cuál es el conocimiento que se tiene de la calidad educativa en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) de la UMSNH. Así, el problema a resolver consiste en determinar cuáles son los principales factores que permiten definir la situación de la calidad educativa en la carrera universitaria de Licenciado en Derecho de la FDyCS de la UMSNH.

1. En el caso de México, es de considerarse la evaluación externa como la realizada a petición de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994.

Indagar e identificar explicaciones que posibiliten conocer la situación que guarda la FDyCS de la UMSNH en materia de calidad del servicio educativo que presta esta unidad académica (evaluación), ofrecerá la posibilidad de plantear alternativas que conduzcan a reducir las deficiencias didácticas y administrativas que dirijan por el camino de la mejora de la calidad y que den la pauta para alcanzar un nivel de mayor consolidación de la unidad académica en lo específico y, de manera general en la IESP de referencia. Y con ello, cabría esperar un mayor nivel de satisfacción de los usuarios (alumnos y egresados) en la medida que efectivamente pudieran trasladarse estos beneficios hacia estos últimos.

En este tenor, el objetivo general de la presente investigación radica en distinguir los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH, a fin de definir la situación actual de la misma.

Los fundamentos básicos de la investigación están dirigidos al arribo de un estudio de tipo no experimental; descriptivo y correlacional; sistemático y empírico; transversal; y cuyo enfoque metodológico es mixto, pues en él convergen los métodos cualitativo y cuantitativo. Además, el diseño de la investigación consideró la materialización de un proceso participativo, representativo y reflexivo de todos los miembros de la unidad académica de estudio, empleando las técnicas de revisión documental, cuestionario y entrevista.

En cuanto estrategia concebida en la investigación, ésta se planteó desarrollar en tres fases o etapas: la primera etapa consistió en una exploración de la situación actual y consenso de de las principales decisiones relacionadas con la participación de los miembros de la FDyCS de la UMSNH en el proceso de investigación; la segunda etapa correspondió a la evaluación propiamente dicha por parte de los miembros de la FDyCS, con la finalidad de analizar la realidad de la unidad académica por parte de los involucrados en el proceso educativo; y la tercera etapa consistió en el diseño de un plan de mejora continua de la calidad del servicio educativo para la FDyCS.

En aras de resolver la problemática planteada, cumplir el propósito formulado del estudio y materializar las etapas propuestas de la estrategia de investigación, se ha organizado el contenido de este texto en cuatro partes, y cada una de ellas se presenta con una división en capítulos. En la primera parte del trabajo se establecen los fundamentos de la investigación, es decir, se identifican la problemática a abordar, el objeto de estudio a comprender y los elementos de orientación metodológica por emplear. Esta parte se encuentra integrada por: *Capítulo 1. Planteamiento del Problema, Objetivos y Supuesto de la Investigación;* y *Capítulo 2. Consideraciones en torno a las Instituciones de Educación Superior de México.*

En el primer capítulo se exponen el problema de estudio; los objetivos de la investigación; los elementos de justificación del trabajo; los fundamentos teóricos de los factores que inciden en el objeto de estudio; las variables de estudio; el supuesto de estudio; y los elementos de la metodología de la investigación. El capítulo segundo se ha dedicado

a la descripción de las IES de México, a través de la revisión de su historia, su misión, sus diferentes modelos, sus funciones y los beneficios que generan. Esta revisión se efectúa en tres niveles, a saber: internacionalmente, a nivel América Latina y considerando en caso de México. Igualmente, se aborda la configuración conceptual, normativa y estructural del Sistema de Educación Superior en México, ubicando y destacando en el mismo a las IESP. Finalmente, se presenta una caracterización del Sistema Educativo de Michoacán y su contexto social, político y económico, sistema en el que se insertan las IES en Michoacán.

A través de la segunda parte del estudio, se articula un amplio marco teórico y referencial que da cuenta de la revisión de la literatura efectuada en torno al tópico de referencia para orientar la investigación. Esta parte se encuentra conformada por: *Capítulo 3. La Calidad en las Instituciones de Educación Superior;* y *Capítulo 4. Conceptualización de las Funciones Fundamentales de las Instituciones de Educación Superior Públicas.*

En el tercer y cuarto capítulos se describen las bases conceptuales y teóricas de la calidad en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior. Así, se efectúa un recorrido por las aportaciones efectuadas por diferentes autores y desde distintas perspectivas en torno al concepto de calidad, en la consideración de que todas ellas son valiosas, útiles y, generalmente, se complementan. Esta revisión de la literatura orientó el estudio hacia la concepción de que la calidad constituye un concepto multidimensional. Además, se describen las experiencias de calidad educativa que se han concebido y aplicado exitosamente en las IES, en los contextos nacional e internacional; y, finalmente, se conceptualizan las funciones sustantivas y adjetivas de las IESP, en la estimación de la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión.

La parte tercera de la investigación contiene el esquema metodológico bajo al cual se ha ceñido el trabajo en curso. Así, esta parte se haya constituida por: *Capítulo 5. Enfoque Metodológico e Investigación de Campo;* y *Capítulo 6. Estudio de Caso: Procesamiento, Análisis e Interpretación de Datos.* En el quinto capítulo se traza la metodología empleada para realizar el proceso de investigación, presentándose la descripción y estrategias metodológicas de cada una de las fases desarrolladas. Este esquema metodológico considera el establecimiento de manera consensuada con los miembros de la unidad académica universitaria objeto de estudio los elementos a ser estimados en la determinación de la calidad de la educación superior impartida en el programa académico de Licenciado en Derecho de la UMSNH. Además, se construye de manera consensuada una autoevaluación de la calidad del servicio educativo que haga posible el análisis de la FDyCS en cuanto a sus funciones sustantivas y adjetivas de docencia, investigación científica, administración/gestión y extensión y difusión; y se instrumenta un ejercicio de autoevaluación de la calidad educativa en el sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho en la FDyCS de la UMSNH, a fin de generar un diagnóstico del estado actual del concepto en cuestión en la unidad académica de referencia.

En el capítulo sexto se lleva a efecto un planteamiento contextual del estudio;

el procesamiento, análisis e interpretación de los datos derivados de la investigación de campo; y la determinación de la relación funcional entre las variables dependiente e independientes del estudio.

Y a partir de la cuarta y última parte del análisis, se estructuran y presentan los resultados y las propuestas derivados de la materialización de la investigación. Esta parte se encuentra seccionada en: *Capítulo 7. Resultados de la Investigación;* y *Capítulo 8. Propuestas para Mejorar la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México y en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.*

En el capítulo séptimo se presenta un esquema de los principales hallazgos obtenidos en la operación de la investigación. De esta manera, se integra un informe de autoevaluación, un ejercicio de contrastación de los resultados derivados, un análisis e interpretación de estos últimos, se establece una prueba cuantitativa del supuesto cardinal del estudio y una discusión de los resultados de la investigación. Y el octavo apartado capitular está dedicado a configurar, a partir de los resultados de la autoevaluación, un plan de mejora de la calidad educativa para la FDyCS de la UMSNH, así como a establecer una propuesta de esquema de evaluación de las IESP de México, con un enfoque de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas.

La organización del contenido finaliza con un apartado sobre las conclusiones de la investigación, en el que la intención no versa en reiterar los aspectos descriptivos y analíticos desarrollados en el documento, sino, más bien, en identificar algunos elementos que se estiman relevantes en el sustento teórico-metodológico de la presente exposición, así como en poner de relieve algunas recomendaciones útiles y consideraciones de perspectiva; y, también, se incluye una serie de anexos, a partir de los cuales se da cuenta de la estrategia metodológica instrumentada en este estudio.

Finalmente, deseamos dejar constancia de nuestro reconocimiento y agradecimiento a las instituciones que nos brindaron su respaldo y aval para la realización de la investigación de la que se da cuenta en estos espacios, en un ejercicio de difusión de la misma: el Instituto Politécnico Nacional, a través de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de su Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás; y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, mediante su Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y la Coordinación de la Investigación Científica.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN

La intención de este apartado capitular denominado *Planteamiento del Problema, Objetivos y Supuesto de la Investigación,* radica en introducir a la investigación actual a través de la exposición de los elementos convencionales sugeridos por los metodólogos para guiar el trabajo de investigación. De este modo, primeramente, se identifica y formula el problema de estudio, considerando los contextos internacional, nacional y locales en los que se desenvuelven las Instituciones de Educación Superior Públicas (IESP), e identificando de manera particular, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la unidad académica de la IESP mexicana seleccionada para llevar a cabo este examen en torno a los determinantes de la calidad educativa.

En segundo término, se establecen los objetivos general y particulares del presente estudio, los cuales han sido trazados para buscar dar respuesta a las interrogantes propias de esta investigación, las cuales se han dispuesto en la tercera sección de este capítulo. Enseguida son presentadas algunas razones por las cuales se decidió llevar a efecto el trabajo del que aquí se da cuenta y, en un quinto espacio de este apartado capitular, además, se estructura un esbozo en torno a los factores que teóricamente determinan el objeto de estudio, es decir, la calidad educativa de las unidades académicas de las IESP de México; y se determinan las variables de la investigación y su definición operacional.

Además, en estos espacios introductorios de este documento, se configura el supuesto principal de investigación, hipótesis que habrá de comprobarse o rechazarse a la luz de los resultados que se deriven del estudio. Estos últimos habrán de generarse a partir de la aplicación de un esquema metodológico del que aquí también se dará cuenta.

En síntesis, este primer capítulo muestra las bases del estudio en curso, ya que en él se deja establecido el qué, el porqué y el cómo de esta investigación: se aborda el objeto de estudio; el móvil de la indagación; y el diseño y procedimiento metodológico de la investigación.

1.1. IDENTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. Antecedentes y Contexto

1.1.1.1. El Nivel Internacional

Desde la última parte del siglo XX se registraron transformaciones fundamentales a nivel mundial que aún continúan produciéndose, tales como la globalización de la economía,

la intensificación de la competencia entre los países y las empresas, la aceleración de los cambios en la tecnología, las exigencias crecientes de los consumidores y la permanente búsqueda de la excelencia en las organizaciones, entre otras. Particularmente, la búsqueda continua de la excelencia organizacional ha provocado que las ideas centrales en torno a la calidad hayan conseguido una gran aceptación entre la comunidad empresarial mundial, por ejemplo, y los programas vinculados con la misma han sido adoptados, bajo distintos nombres y en diversos niveles de aplicación, por un número cada vez mayor de firmas y organizaciones diversas.

Y esta temática de la calidad no ha dejado al margen a los sistemas de educación en todo el mundo, y los gobiernos muestran un interés progresivo por la tarea fundamental que pueden desempeñar los esquemas de gestión de la calidad orientados al servicio educativo (Newby, 1999). Así, el interés en el contexto empresarial por los tópicos de la calidad y la extensión creciente de estos conceptos al sector público ha venido a ubicar con fuerza este tema recientemente en el ámbito de las instituciones de educación superior (IES) (Peña, 1997: 207).

Y es en tal tesitura que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (1998) apunta que la calidad en las universidades es el referente de mayor importancia para juzgar el desarrollo de estas instituciones. E igualmente, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en 1994, en su programa para la administración institucional en la Educación Superior, estableció un proyecto que tituló “Administración de la Calidad, Evaluación de la Calidad y el Proceso de Toma de Decisiones”, en el cual adoptó los objetivos siguientes: 1) aclarar los propósitos, métodos y resultados intentados de diferentes sistemas nacionales de evaluación de la educación y, 2) investigar su impacto sobre la administración institucional y la toma de decisiones (OCDE, 1994: 1)[1].

1.1.1.2. El Plano Nacional

En este contexto general se hace la incorporación del caso de México, en el que las IES se encuentran inmersas en un entorno cada vez más complejo y dinámico, ya que a la par del importante crecimiento de la matrícula que se viene registrando en el sistema durante las últimas décadas, ahora se presenta la preocupación por lograr un mejoramiento

1. La OCDE ha realizado estudios de casos institucionales sobre calidad y evaluación, bajo la siguiente estructura: El contexto para la evaluación de la calidad (por ejemplo, las consideraciones del sistema nacional, las políticas del gobierno, los requerimientos de la evaluación y las características institucionales); los métodos internos de evaluación de la calidad que están establecidos dentro de las instituciones (por ejemplo, retroalimentación externa, revisión regular y monitoreo de cursos); cómo afecta la evaluación, tanto interna como externa, de la calidad a los procesos de la administración y de toma de decisiones (por ejemplo, relación entre plantación y recursos, desarrollo de currículo); el impacto de los requerimientos de calidad externas sobre la institución a su estructura, currículo y niveles de gobierno; donde sea posible las instituciones han generado estudios de casos internos (dentro del estudio institucional global) de departamentos o disciplinas recientemente evaluados; la interpretación de resultados de evaluaciones de la calidad y como el futuro de una política, estructura y cultura institucional son relacionados a ello (OCDE, 1994: 3).

cualitativo de la educación superior[2].

Y es que, en el caso mexicano que aquí ocupa, se detecta un cierto cuestionamiento de la funcionalidad y el rendimiento de las IES, junto con un crecimiento de las expectativas de la sociedad respecto a la actuación y los servicios de las IES y una mayor exigencia de los diferentes usuarios de los servicios prestados por estas últimas (Vilalta, 1999: 109). Muchas IES se han encontrado ancladas en una cultura funcional por la rutina impuesta de la masificación estudiantil o en la consideración de la educación como una actividad no prioritaria, pues al parecer algunas IES se han dedicado más a imponer sus exigencias a la sociedad, en lugar de reflejar en sus acciones que realmente se dedican a atender las demandas de la sociedad (Municio, 2000: 14).

Por lo tanto, la adaptación a las actuales exigencias tecnológicas que requieren de nuevos contenidos y procedimientos educativos (Solé Parellada y Puiggermanal, 1999: 117-118) junto con la potenciación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; el diseño de un modelo sustentable de financiamiento universitario; y la profesionalización de la gestión universitaria y el fomento de una gestión pública universitaria eficaz, eficiente y capaz de rendir cuentas a la sociedad (Oroval, Subirats y Vilalta*,* 2000: 24-25), son otros elementos relevantes a tener presentes en la actualidad.

Las IES de México se encuentran ante el imperativo de enfrentar las nuevas demandas y necesidades sociales vinculadas con la calidad del sistema universitario, después de una etapa que se caracterizó por los objetivos de cantidad y acceso, así como la exigencia de potenciar sistemas transparentes de evaluación y garantía de la calidad. Por ello, se aprecia actualmente en la universidad mexicana una preocupación por aumentar la calidad de la docencia, de la investigación y en general la de todos los servicios que presta. Las IES, por tanto, progresivamente han ido adoptado medidas de cambio y adaptación al nuevo entorno y, agrupadas en torno a la Asociación Nacional de

2. Una muestra de lo anterior son las actividades relacionadas con la evaluación de la calidad de las IES emprendidas en los últimos tiempos, como puede constatarse en diferentes acuerdos y programas, entre los que destacan la creación, en 1978, del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) y el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SNEES), aprobado en 1990, el cual se inscribe dentro del primero (CIEES, 1997: 5). El SNEES encuentra su antecedente y base legal en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, según el cual la evaluación constituía la estrategia fundamental para lograr la modernización, definida esta última como calidad, eficiencia, e innovación; y apuntaba que una de las acciones principales al respecto era impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad, para lo cual propuso la creación de una comisión nacional de evaluación de la educación superior que debería surgir del seno de la CONPES: la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), cuyos propósitos serían impulsar un proceso de evaluación nacional, mediante la formulación de criterios y directrices generales, así como proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones actuales de la educación superior *(Ídem).* Así, desde 1989 se ha impulsado el SNEES para que estimule, apoye y lleve a cabo el proceso de evaluación, incorporándose dentro de dicho Sistema tres procesos: a) La evaluación institucional, a cargo de las instituciones de educación superior; b) Estudios sobre el sistema de educación superior en su conjunto, a cargo de la SESIC, SEIT, ANUIES y COSNET; y c) Evaluación interinstitucional de los servicios, programas y proyectos en las diversas funciones y áreas de la educación superior, mediante el mecanismo de evaluación de pares (CIEES, 1997: 6). Y esta nueva cultura de evaluación para las IES ha permitido que existan elementos académicos con los cuales comparar y verificar si la institución ha cumplido con los niveles mínimos de desempeño, lo cual hace posible establecer las estrategias dentro de sus planes de desarrollo para alcanzar y rebasar los niveles mínimos de calidad académica requeridos para una certificación de los académicos o estudiantes, la acreditación de planes de estudio o la evaluación general por los pares de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), han establecido políticas para su fortalecimiento, dentro de las cuales se encuentran, principalmente, los procesos de evaluación institucional introducidos por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), y se han registrado, igualmente, evaluaciones externas como la realizada a petición de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por la OCDE en 1994.

En consonancia con lo referido hasta aquí, en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 (PND1989-1994) se propusieron procesos de modernización en las diversas instituciones gubernamentales. En el ámbito educativo concretamente, el plan aludido sentencia que "Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos o lineales; no es agregar más de lo mismo, es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico" (Presidencia de la República, 1989: 17). Igualmente, en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND1995-2000) se apuntó que se debía reforzar valores y actitudes y disminuir la cantidad de información recibida a favor de la calidad, concepto que se convirtió en premisa de cambio, desde la educación básica hasta la superior (Presidencia de la República, 1995).

El imperativo de la calidad se retomó en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (PNE2001-2006), en el que se hizo referencia a que uno de los mayores retos de este tipo educativo era garantizar el buen funcionamiento de los planteles y la buena calidad de los programas educativos que ofrecen, en la consideración de que el aseguramiento de la buena calidad era indispensable para avanzar en el logro de la equidad educativa. En el mismo Plan, la SEP estableció que uno de los retos para valorar la buena calidad se basaba en cuatro elementos clave: 1) los niveles elevados de aprendizaje de los alumnos, con diferencias regionales mínimas; 2) una planta de profesores con el perfil idóneo y con un compromiso hacia los alumnos; 3) la infraestructura e instalaciones suficientes, y acceso a tecnologías de información; y 4) un presupuesto más justo y elevado, donde participen los tres niveles de gobierno y la sociedad, así como la proporción mayor del producto nacional aplicado en educación (SEP, 2001: 73).

En la misma lógica que sus predecesoras inmediatas, la administración pública federal actual, dentro de su programa de gobierno, ha concebido a la educación como "la base del progreso de las naciones y el bienestar de los pueblos" (SEP, 2007: 7). Y en el primero de los objetivos sectoriales del Programa Sectorial de Educación 20007-2012 (PSE2007-2012) contempla "elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" *(Ibídem:* 11), considerando que para ello "los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. (…) La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de

la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación. [Y,] la evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas. Los indicadores utilizados para evaluar deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua" *(Ídem).* Como es evidente, la calidad educativa en lo general, y la calidad de la educación superior en lo particular, a la luz del PSE2007-2012, se asumen estrechamente vinculadas con los indicadores de calidad y el proceso evaluativo.

Y también, de acuerdo con el diagnóstico de la calidad de la educación superior elaborado por el actual Gobierno Federal, se reconocen como problemas principales los que a continuación se enlistan: 1) la escasa matrícula y deserción de los alumnos de educación superior, las cuales se relacionan con los rezagos e ineficiencias en los niveles previos, la pobreza de las familias y las características propias de las instituciones de educación superior[3]; 2) la concentración de la demanda educativa y la suboperación de muchas instituciones de educación superior; 3) la inexistencia de evaluaciones sistemáticas de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión; 4) la falta de vinculación entre la educación superior y el mercado laboral; 5) los atrasos y desigualdades en la infraestructura educativa; y 6) insuficiente capacitación de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de tecnologías, vinculándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa *(Ibídem,* 178-180).

1.1.1.3. El Nivel Estatal

Desde el comienzo de la presente década, en el estado de Michoacán de Ocampo, la problemática en el renglón educativo que se ha tenido que sortear ha consistido en el rezago, la limitada cobertura de los servicios educativos, la deficiente calidad educativa, la baja pertinencia y la ausencia de las innovaciones.

Específicamente, en el caso de la educación superior, las instituciones públicas que ofertan este servicio educativo son la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Tecnológica de Morelia, los Institutos Tecnológicos Superiores, las Escuelas Normales, el Colegio de Michoacán y el Instituto Politécnico Nacional, fundamentalmente. Para el ciclo escolar 2006-2007, la Universidad Michoacana atendió 28 mil 700 alumnos, en cinco áreas del conocimiento: ingenierías, ciencias y humanidades, ciencias de la salud, ciencias agropecuarias y por último ciencias administrativas y sociales; la Universidad

3. La educación superior capta únicamente a uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 22 años de edad, de los cuales cerca del 94% efectúa estudios de licenciatura o sus equivalentes, y el 6%, aproximadamente, realiza estudios de posgrado. Específicamente, en 2006 la educación superior en el país alcanzó una cobertura del 25%. En tanto, para la misma anualidad, Estados Unidos, Italia, Reino Unido, Canadá y Japón, registraron coberturas, en el mismo nivel educativo, de 82, 63, 60, 57 y 54%, respectivamente (*Cfr.* Presidencia de la República, 2007: 177-178).

Tecnológica de Morelia atendió 513 alumnos, ofreciendo 4 carreras tecnológicas: Mantenimiento Industrial, Procesos de Producción Textil, Biotecnología y Ofimática; la educación tecnológica superior se imparte en 13 instituciones y atiende a 16 mil 490 alumnos; y el Centro de Educación Continua y a Distancia Unidad Morelia (CECUM) del Instituto Politécnico Nacional atendió un total de 3 mil 375 personas en eventos académicos presenciales y a distancia (Gobierno del Estado de Michocán, 2006). Estos datos destacan la vitalidad de la importancia de la Universidad Michoacana en el sistema de educación superior en la entidad.

Sin embargo, la educación superior en el Estado muestra una situación problemática que ha sido claramente identificada por el gobierno local: el incremento sustancial de la demanda de educación superior experimentada en la última década (la matrícula ha crecido en un 85 por ciento) como consecuencia del traslado de la demanda del nivel básico y de las expectativas de desarrollo personal y social que ofrece la formación de nivel superior en un entorno laboral restrictivo; la progresiva concentración de la masificación de la matrícula en la ciudad capital del Estado; y el insuficiente nivel de la calidad de la educación superior, que da cuenta de las limitaciones que se enfrentan ante los retos de la educación (Gobierno del Estado de Michoacán, 2008).

1.1.1.4. La Problemática en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en tanto Institución de Educación Superior Pública

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es una Institución de Educación Superior Pública, que ofrece a la comunidad estudiantil del Estado y la región 4 niveles educativos: Educación Media Superior (EMS), Nivel Técnico (NT), Educación Superior (ES) y Posgrado (Especialidades, Maestrías y Doctorados). Su oferta educativa se distribuye en la mayoría de las áreas del conocimiento y se conforma por programas de tipo práctico, científico práctico, básico, intermedio o práctico individualizado. Y, entre sus funciones sustantivas y adjetivas se encuentran: la docencia, la investigación, la extensión universitaria, la difusión cultural y la administración/gestión.

En un documento denominado *Iniciativa para la Reforma Universitaria* (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2003), las autoridades de la Universidad Michoacana conciben un diagnóstico general de la institución, a partir del cual revelan las fortalezas y debilidades institucionales. Tal diagnóstico apunta que a partir de la década de los años setenta, la Universidad Michoacana vivió un crecimiento espectacular en cuanto a población, personal docente y recursos. No obstante, tal crecimiento, en general, no fue planeado y en algunos casos adquirió dimensiones caóticas. Y es que, al carecer de un Plan de desarrollo institucional coherente y efectivo, y de una política de planeación sustentada en una estrategia académica, por lo menos hasta el año 2000, el crecimiento de la Universidad ha sido más el producto de decisiones políticas, presiones de grupos o incidencias circunstanciales, que el resultado de un trabajo de investigación y reflexión seria

sobre las necesidades del contexto social y los objetivos y orientaciones de la actividad universitaria *(Íbidem:* 31).

Derivado de lo anterior es el hecho de estar hoy ante una Universidad desarticulada y atomizada, sin coordinación, vinculación ni integración interinstitucionales. Cada vez más la Universidad se ha convertido en un mero conglomerado y progresivamente se desdibuja el ser de una verdadera comunidad universitaria, viva y actuante *(Ídem).* Además, como muchas universidades públicas del país, la Universidad Michoacana se encuentra cotidianamente subordinada a los vaivenes de las políticas educativas del gobierno federal, lo que afecta su posición como institución autónoma y su capacidad de respuesta a los problemas y necesidades de su entorno *(Íbidem:* 32). La Universidad se encuentra en una grave situación de descontextualización, aislamiento y desfase respecto a su realidad concreta. La comprensión de esta realidad y la capacidad de integración a ella por parte de la Universidad se encuentran reducidan a sus mínimas expresiones *(Ídem).* En general, los aportes sociales y culturales de la Casa de Hidalgo a la sociedad michoacana resultan bastante limitados, considerando las necesidades y dinámicas de la sociedad de referencia y las potencialidades y recursos con que cuentan los universitarios *(Ídem)*.

Y la deficiencia más significativa y más grave de la Universidad Michoacana tiene que ver con la reducida calidad de los resultados de sus funciones sustantivas: bajo nivel académico; egresados con una preparación mediocre; falta de capacitación, actualización y responsabilidad institucional del personal académico y administrativo; investigación científica con resultados menudos; difusión cultural limitada y sin criterios rectores; y ausencia total de una política de extensión universitaria *(Ídem).* La administración universitaria tiende a burocratizarse y a sobreponerse a las funciones sustantivas de la Universidad. Cada vez más las decisiones importantes de la vida universitaria se realizan atendiendo puramente a criterios meramente políticos, de conveniencia personal, o bien a criterios puramente laborales. El criterio académico, como principio rector de las tareas y acciones de la Universidad, brilla por su ausencia *(Íbidem.,* 33).

A esta problemática planteada, así como a una corriente de cambios vertiginosos en la política educativa orientados al logro de mayores índices de eficiencia y calidad del servicio educativo, se enfrenta hoy por hoy la Universidad Michoacana. Sin embargo, se advierte que esta Institución de Educación Superior Pública no ha reaccionado con la requerida rapidez a las transformaciones en su medio, por lo que se torna necesario combatir el rezago institucional aquí apuntado, a fin de mejorar la calidad de la educación para satisfacer la demanda de los nuevos tiempos.

1.1.1.5. El Problema en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en tanto Unidad Académica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) es una unidad académica de educación superior, dependiente de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Los estudios de Derecho en Michoacán se instauraron hace más de doscientos años, de tal suerte que la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica se remontan a más de dos siglos en la entidad.

En la actualidad, la FDyCS cuenta con un programa académico escolarizado de Licenciado en Derecho; un programa académico abierto de Licenciado en Derecho; un programa académico a distancia de Licenciado en Derecho; la especialidad en Derecho Procesal; la especialidad en Derecho Penal; y la Maestría en Derecho. Es la unidad académica más grande de la Universidad Michoacana, tanto en espacio físico, como en matrícula de alumnos, docentes y personal administrativo. Y, en tanto dependencia universitaria, a la FDyCS le son inherentes los problemas que aquejan a la IESP a la que pertenece, es decir, la UMSNH.

Específicamente, la FDyCS de la Universidad Michoacana presenta una problemática de rezago institucional en los ámbitos académico, de investigación, administrativo, de extensión, de difusión y normativo, rezago que limita la calidad del servicio educativo. Además, a la fecha existe una carencia de esquemas internos y/o externos de evaluación que permitan el conocimiento de los elementos que condicionan la calidad del servicio brindado en los programas educativos de la FDyCS de la UMSNH, a fin de poder determinar la situación actual de la misma.

Así pues, la FDyCS debe sortear los siguientes problemas concretos: una frecuente práctica docente poco pertinente y efectiva; masificación de la matrícula y un consecuente deterioro del rendimiento académico de los alumnos; egresados con una preparación limitada; un escaso desarrollo de la labor investigativa; falta de capacitación, actualización y responsabilidad institucional del personal académico y administrativo; una débil política de extensión; una difusión cultural prácticamente nula; la carencia de una política de planeación académicamente sustentada; insuficientes mecanismos jurídicos que den garantía de la institucionalidad de la vida universitaria al interior de la Facultad. Estos problemas específicos, sin lugar a dudas, generan un deterioro de la calidad del servicio educativo en la Facultad de Derecho.

Además, en tanto que, por un lado, se encuentra vigente una nueva política educativa que se ha conformado recientemente bajo el propósito de lograr una mayor eficacia del sistema de educación superior, por otra parte la FDyCS se ha mantenido al margen de los esquemas de evaluación que posibiliten conocer los elementos determinantes de la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH en aras de mejorar los niveles de dicha calidad y alcanzar así un mayo grado de consolidación de la unidad académica en lo específico y, de manera general en la Institución de Educación Superior Pública de referencia.

1.1.1.6. El Enfoque del Problema en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

En el reconocimiento de la problemática referida, y en la consideración de que un mundo cada vez más competitivo exige la preocupación y la actuación en los aspectos relacionados con la calidad de los servicios de las unidades académicas de las IES, se abre una incipiente línea de estudio en la que se enmarca la presente investigación. Y, no obstante la existencia de distintos enfoques sobre el concepto de la calidad de las IES o universitaria, que no son excluyentes sino que hasta cierto punto complementarios, se cree que existe una perspectiva, la de la calidad percibida, directamente vinculado a la calidad entendida como aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios, que actualmente contribuye de forma decisiva a la caracterización del concepto.

Esta perspectiva habrá de emplearse en este estudio, pues se considera que la calidad universitaria puede y debe ser evaluada en función de lo que opinan sus clientes o usuarios (internos y externos) y, en general, todos los agentes o participantes involucrados en la misma (profesores, estudiantes, personal de administración y servicios). La consideración de este enfoque (de calidad percibida) ha de constituir una aportación útil para el estudio de la calidad en la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana.

Y es que la exploración de la literatura indica que, en el contexto de las universidades, poco se ha hecho a nivel empírico hasta el momento en cuanto a la medición de la calidad percibida del servicio, lo que puede deberse a la ausencia de una estructura conceptual consensuada para la gestión de la calidad en la educación, a la novedad del tema o a las diferencias sustanciales en las características de la educación en comparación con los sistemas de servicios generales (Owlia y Aspinwall, 1996:162).

Se advierte, pues, que hacen falta investigaciones rigurosas sobre cómo funcionan las iniciativas de calidad en las IES y de cuáles son sus efectos, con la finalidad de obtener pruebas más concluyentes en torno a la efectividad real de las acciones que verifican para su mejora. En esta tesitura, centrándose específicamente en el ámbito de la educación, la presente investigación pretende abordar diversos aspectos vinculados con los procesos de evaluación y mejora de la calidad universitaria.

En síntesis, en el contexto de las Instituciones de Educación Superior Públicas de México, la problemática y los retos en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en tanto unidad académica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, son diversos en materia de calidad del servicio educativo. En consecuencia, esta investigación está dirigida a determinar cuál es el conocimiento que se tiene de la calidad educativa en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Así, el problema a resolver consiste en determinar *cuáles son los principales factores que permiten definir la situación de la calidad educativa en la carrera universitaria*

de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Indagar y encontrar explicaciones que posibiliten conocer la situación que guarda la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en materia de calidad del servicio educativo que presta esta unidad académica (evaluación), ofrecerá la posibilidad de plantear alternativas que lleven a reducir deficiencias didácticas y administrativas que conduzcan por el camino de la mejora de la calidad y que den la pauta para alcanzar un nivel de mayor consolidación de la unidad académica en lo específico y, de manera general en la Institución de Educación Superior Pública de referencia. Y con ello, cabría esperar un mayor nivel de satisfacción de los usuarios (alumnos y egresados) en la medida que efectivamente pudieran trasladarse estos beneficios hacia estos últimos.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.2.1. Pregunta General

La interrogante general a la que se pretende dar respuesta con con esta investigación es la siguiente: *¿Cuáles son los principales factores que permiten definir la situación de la calidad educativa en la carrera universitaria de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo?*

1.2.2. Preguntas Particulares

1. ¿Cuáles son los principales elementos o factores que determinan la calidad de la educación superior impartida en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (unidad académica) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Institución de Educación Superior Pública de México), considerando la percepción valorativa de sus miembros?
2. ¿Cómo afectan tales factores la calidad de la educación superior impartida en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo?
3. ¿Cuál es el estado o situación actual de la calidad del programa escolarizado de Licenciado en Derecho que se instruye en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, específicamente en cuanto a sus funciones sustantivas y adjetivas de docencia, investigación científica, administración/gestión y extensión y difusión, de acuerdo con la valoración de sus miembros?
4. ¿Bajo qué condiciones es posible mejorar la calidad educativa en el sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo General

En México, la mejora de la calidad educativa en las unidades académicas se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de las IESP en los últimos tiempos. Empero, para llevar a cabo acciones de mejora, es un imperativo que con antelación se determinen los criterios bajo los cuales se concibe la calidad educativa y, posteriormente, a partir de estos últimos analizar e indicar el estado de la calidad en las IESP.

En este tenor, el objetivo general de la presente investigación radica en *determinar y evaluar los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*[4]*.*

Así, el estudio se centrará en evaluar el desarrollo de la educación superior en la unidad académica en cuestión (FDyCS), considerando la participación de todos sus miembros (estudiantes, profesores, directivos, trabajadores administrativos y egresados) como elemento fundamental para sustentar tanto los procesos de evaluación y diagnóstico del estado actual, como las estrategias de mejora continua de la calidad educativa que se propongan.

1.3.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de esta investigación se enlistan enseguida, y han sido formulados guardando la debida congruencia con el objetivo general del estudio, y considerando como referente los niveles del dominio cognoscitivo (Landshere, 1981):

1. Describir los fundamentos teóricos de la calidad en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior.
2. Caracterizar a las Instituciones de Educación Superior, en la consideración de los contextos internacional, nacional y de Michoacán.
3. Establecer de manera consensuada con los miembros de la unidad académica universitaria objeto de estudio los elementos a ser considerados en la determinación de la calidad de la educación superior impartida en el programa académico de Licenciado en Derecho de la UMSNH.

4. De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (2010), *determinar* significa *fijar los términos de algo; distinguir, discernir; señalar, fijar algo para algún efecto; tomar resolución;* y *hacer tomar una resolución.* Por otro lado, la misma fuente apunta que *evaluar* expresa *señalar el valor de algo;* y *estimar, apreciar, calcular el valor de algo.* En consecuencia, el propósito general de esta investigación consiste en distinguir las principales variables independientes que condicionan la calidad educativa en la unidad académica de estudio y, paralelamente, en señalar en qué medida tales variables definen la variable dependiente, es decir, la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a fin de definir la situación actual de la misma. Además, los verbos *determinar* y *evaluar* que definen el fin general de este trabajo, se ubican en el nivel de *evaluación* del dominio cognoscitivo (Landshere, 1981), y determinan, a su vez, los niveles del dominio cognoscitivo de los verbos empleados en la formulación de los objetivos específicos o particulares de este estudio.

4. Realizar de manera consensuada una autoevaluación de la calidad del servicio educativo que haga posible el análisis de la FDyCS en cuanto a sus funciones sustantivas y adjetivas de docencia, investigación científica, administración/gestión y extensión y difusión.
5. Aplicar un ejercicio de autoevaluación de la calidad educativa en el sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho en la FDyCS de la UMSNH, a fin de generar un diagnóstico del estado actual del concepto en cuestión en la unidad académica de referencia.
6. Deducir la relación funcional entre las variables dependiente e independientes del estudio.
7. Formular, a partir de los resultados de la autoevaluación, un plan de mejora de la calidad educativa para el sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho en la FDyCS de la UMSNH.
8. Esbozar, como resultado de la indagación teórica, los criterios cualitativos empleados y el ejercicio empírico instrumentado, una propuesta de autoevaluación de las IESP de México, considerando el aseguramiento de la calidad y el principio de la rendición de cuentas.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La temática que presenta esta investigación es relevante tanto desde la perspectiva de la administración/gestión en general, como desde el punto de vista académico. Así, por un lado, en las últimas décadas la calidad ha ido cobrando progresivamente importancia como estrategia válida para el logro de una posición competitiva ventajosa, dadas las nuevas condiciones del entorno en que se desarrollan las distintas empresas y organizaciones. Y tal situación se ha traducido en un crecimiento destacable del número de organizaciones que han logrado implantar sistemas de calidad total o que han venido obteniendo certificaciones de calidad.

Ahora bien, en el caso de las IES, la mejora de la calidad de sus actividades, hoy por hoy, es uno de los retos más importantes que deben afrontar todos los agentes involucrados en la educación superior. Por ello, en los últimos años la educación universitaria ha registrado en este país cambios importantes, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, y especialmente por la mayor exigencia de calidad y eficacia en la docencia, la investigación, la administración y la extensión y difusión. La transformación de la universidad mexicana ha implicado un desarrollo cuantitativo que no siempre, sin embargo, ha ido acompañado de un desarrollo paralelo de su calidad.

Así las cosas, se hace evidente que el reto actual de las IES radica en un esfuerzo en torno a la calidad de sus servicios. Por ello, últimamente se han emprendido numerosas iniciativas vinculadas con la evaluación (interna y externa) y la mejora de la calidad de la educación universitaria en México.

Bajo este marco referencial se plantea que en la presente investigación existen varias razones que justifican el interés y la preocupación por la calidad del servicio que proporcionan las IESP, a saber:

1. La impartición de formación de calidad a una sociedad constituye actualmente un objetivo económicamente importante para los sistemas de educación superior.
2. La creciente competitividad internacional exige elevar la mejora de la productividad y el desarrollo tecnológico, siendo la educación el factor clave para afrontar este desarrollo.
3. Las progresivas exigencias del sector empresarial sobre las cualidades de los universitarios, unidas al problema del desempleo reinante en el país y la región, obligan a reflexionar sobre la adaptación de la formación impartida en las universidades con la realidad.

Estas razones justifican una investigación sobre la calidad de los servicios educativos en el ámbito de educación superior, ya que se considera que la consolidación institucional gira en torno a la mejora de la calidad de la enseñanza. Y es que, la calidad de la educación no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, autoridades, empleados administrativos y egresados) y a los gobiernos, sino también a la comunidad y al sector empresarial que considera a las IES como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimientos y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico.

Finalmente, las IES en lo general, y las IESP en lo particular, tienen para el país y en específico para el desarrollo de las humanidades, la ciencia y la tecnología, una importancia de primer orden. Su adecuado funcionamiento interesa a todo el país. De allí, precisamente, la preocupación de desarrollar mecanismos que permitan orientar las decisiones en lograr una educación superior de calidad de modo que pueda cumplir mejor sus funciones y que se adapte a las exigencias y a los cambios de la nueva sociedad.

1.5. PLANTEAMIENTO Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICOS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL OBJETO DE ESTUDIO

1.5.1 Determinación de las Variables de Estudio

A partir de una revisión bibliográfica sobre la calidad del servicio educativo en las Instituciones de Educación Superior, misma se expone integralmente en el marco teórico del presente estudio, ha sido posible identificar algunos factores que impactan en el servicio de la calidad educativa de las IES.

Siendo la calidad de la educación superior el objeto de estudio de esta investigación, los procedimientos instrumentados en la misma deben comenzar por orientarse a indagar

cuáles aspectos deben ser considerados para emitir una opinión acerca del servicio de que ofrece una institución de educación superior.

La consulta de los trabajos de instituciones y especialistas que han investigado sobre la calidad educativa y distinguido factores causales de ésta, ha hecho posible detectar algunas variables que impactan considerablemente la calidad del servicio educativo. Por lo mismo, se infiere que tales variables tienen un carácter generalizado, situación que justifica se proceda en este trabajo a estudiar su comportamiento, situación y efectos en el caso específico que ocupa.

La Tabla 1.1 incorpora una síntesis de los referentes de la calidad educativa en las IES, seguidos de las instituciones o autores que los identifican como elementos que impactan en la calidad del servicio educativo.

En otro ejercicio analítico, a partir de los datos de la Tabla 1.1, se efectuó un ordenamiento de todos los referentes de la calidad educativa, obedeciendo éste a una lógica de clasificación de tales categorías a partir de función institucional con la que guardaban correspondencia. Así, los referentes de la variable dependiente fueron distribuidos en 5 grupos de factores analíticos, a saber: la función de docencia, la labor de investigación, la administración/gestión, la extensión o vinculación y la difusión cultural. Tal ejercicio dio origen a la Tabla 1.2.

Tabla 1.1 Referentes Teóricos de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior

No.	Referentes de la Calidad Educativa	Autores Revisados
1	Administración del personal.	Certo (1997), Rumbos (1998), Álvarez y Lázaro (1002), Cantón (2002), COPAES (2009), CIEES (1997).
2	Ambiente interno.	Álvarez y Topete (1997).
3	Conducción académico-administrativa del programa.	Cantón (2001), COPAES (2009).
4	Eficacia de la enseñanza.	COPAES (2009).
5	Estrategias didácticas.	De Juan (1996); Doménech (1999), Sevillano (1995), Tejada (1997), CIEES (1997).
6	Evaluación del aprendizaje.	De Juan (1996), COPAES (1009), CIEES (1997).
7	Formación del profesorado	Schulmeister (1993), Ferreres (1997), García (1998), Rumbos (1998), Villar (1993), COPAES (2009), CIEES (1997).
8	Formatos de la difusión.	Paredes (1993), Basanta (2001).
9	Gestión de la mejora de la calidad.	Cantón (2001).
10	Gestión de los procesos administrativos y financieros.	COPAES (2009).
11	Insumos o recursos físicos.	Álvarez y Topete (1997), COPAES (2009), CIEES (1997).
12	Interacciones de la extensión.	Paredes (1993).
13	Interacciones didácticas.	Sevillano (1995), Villa (2000), Eckert (1973).
14	Interacciones en la investigación.	Sancho (2001), Braxton (1996), Vidal y Quintanilla (1999), COPAES (2009).

Continúa

No.	Referentes de la Calidad Educativa	Autores Revisados
15	Lineamientos jurídicos de la difusión.	COPAES (2009), CIEES (1997).
16	Lineamientos normativos para la administración.	COPAES (2009).
17	Marco legal de la extensión.	COPAES (2009), CIEES (1997).
18	Marco legal de la investigación.	COPAES (2009), CIEES (1997).
19	Modalidades de la extensión.	COPAES (2009), CIEES (1997).
20	Modalidades de la investigación.	COPAES (2009), CIEES (1997).
21	Normativa del Personal Académico.	Álvarez y Topete (1997), CIEES (1997).
22	Normativa para Empleados.	COPAES (2009), CIEES (1997).
23	Normativa para Estudiantes.	COPAES (2009), CIEES (1997).
24	Organización de la difusión.	Paredes (1993), Basanta (2001).
25	Organización de la extensión.	Paredes (1993), Basanta (2001).
26	Organización de la investigación.	COPAES (2009).
27	Organización y estructura Institucionales.	Álvarez y Topete (1997), COPAES (2009).
28	Plan de estudios.	De Juan (1996), Peterssen (1996), Doménech (1999), COPAES (2009).
29	Plan de estudios.	De Juan (1996), Mager (1974), Doméchech (1974), COPAES (2009), CIEES (1997), CIEES (1997).
30	Planeación de la educación universitaria.	Álvarez y Topete (1997), CIEES (1997).
31	Productos de la difusión.	Álvarez y Topete (1997).
32	Productos de la extensión.	Álvarez y Topete (1997).
33	Relaciones con el contexto.	Álvarez y Topete (1997).
34	Resultados de la investigación.	Santos (1993), Grandal (2002).

Fuente: Elaboración propia con base en el marco teórico de la investigación documental.

La Tabla 1.2 revela que las dimensiones o categorías que se han obtenido de la calidad educativa a partir del análisis bibliográfico correspondiente, se concentran en 5 factores o variables generales, a saber: la docencia, la investigación, la administración/gestión, la extensión y la difusión. Éstas son, pues, las variables explicativas adoptadas para los fines del presente estudio.

Tabla 1.2 Clasificación de los Referentes Teóricos de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior de acuerdo a Factores Analíticos Generales

No.	Referentes	Factor Analítico
1	Eficacia de la enseñanza.	Función de docencia
2	Estrategias didácticas.	Función de docencia
3	Evaluación del aprendizaje.	Función de docencia
4	Plan de estudios.	Función de docencia
5	Interacciones didácticas.	Función de docencia
6	Planeación de la educación universitaria.	Función de docencia
7	Formación del profesorado.	Función de docencia

Continúa

No.	Referentes	Factor Analítico
8	Insumos o recursos físicos.	Función de docencia
9	Ambiente interno.	Función de docencia
10	Procesos formativos.	Función de docencia
11	Normativa del personal académico.	Función de docencia
12	Normativa para estudiantes.	Función de docencia
13	Marco legal de la investigación.	Labor de investigación
14	Organización de la investigación.	Labor de investigación
15	Modalidades de la investigación.	Labor de investigación
16	Interacciones en la investigación.	Labor de investigación
17	Resultados de la investigación.	Labor de investigación
18	Administración del personal.	Administración/gestión
19	Gestión de los procesos administrativos y financieros.	Administración/gestión
20	Conducción académico-administrativa del programa.	Administración/gestión
21	Gestión de la mejora de la calidad.	Administración/gestión
22	Organización y estructura institucionales.	Administración/gestión
23	Normativa para empleados.	Administración/gestión
24	Lineamientos normativos para la administración.	Administración/gestión
25	Marco legal de la extensión.	Extensión o vinculación
26	Organización de la extensión.	Extensión o vinculación
27	Modalidades de la extensión.	Extensión o vinculación
28	Interacciones de la extensión.	Extensión o vinculación
29	Productos de la extensión.	Extensión o vinculación
30	Relaciones con el contexto.	Extensión o vinculación
31	Lineamientos jurídicos de la difusión.	Difusión cultural
32	Organización de la difusión.	Difusión cultural
33	Formatos de la difusión.	Difusión cultural
34	Productos de la difusión.	Difusión cultural

Fuente: Elaboración propia con base en el marco teórico de la investigación documental.

En el mismo tenor, a partir de una somera inspección sobre los elementos que inciden en la calidad institucional señalados por los especialistas, de acuerdo con la Tabla 1.1, son la administración del personal, las estrategias didácticas, la formación del profesorado, los insumos o recursos físicos, el plan de estudios y la planeación de la educación universitaria los referentes que con mayor frecuencia son considerados en los trabajos de los especialistas. Por ello, y a partir de la información de la Tabla 1.2, puede deducirse que es la docencia el factor que más incide en la determinación de la calidad del servicio de un programa de educación superior.

1.5.2. Jerarquización de las Variables de Estudio

Para determinar la relevancia entre las variables consideradas en esta investigación, se empleó la técnica denominada Proceso de Jerarquía Analítica (AHP, Analytic Hierarchy Process), a partir de la cual resulta factible evaluar la importancia de los problemas planteados o las causantes de los mismos (Mercado, 1991). El Anexo 1 de este texto

incluye una exposición del desarrollo y aplicación de esta técnica, también conocida como Algoritmo de Saaty, orientada a la derivación de las relevancias relativas y totales de los objetivos y las variables (dependiente e independientes) consideradas en este trabajo.

En el caso que aquí ocupa, se plantearon primeramente los diferentes estratos en que se ubicaron los objetivos y las variables consideradas, así como las relaciones entre ellos.

De esta forma se integró un análisis con tres niveles, en donde el primero corresponde a la calidad educativa como objetivo principal de estudio; en el segundo nivel se ubicaron tres objetivos que para la aplicación de esta técnica se consideraran el servicio (educativo), su suministro y la unidad académica de la IESP. Y en el tercer estrato, se posicionaron las variables consideradas en el estudio.

Resolviendo el sistema matricial que exige el Teorema de Saaty, y aplicando las estimaciones de importancia entre los objetivos y las variables, se obtuvieron los resultados que se muestran en la Tabla 1.3. Y, de acuerdo a esta técnica queda de manifiesto que la importancia global de las variables se da en el siguiente orden: la docencia con 47.3%, la investigación con 31.5%, la administración/gestión con 16.7% y la extensión y difusión con 4.5%. Esto representa la importancia que debe otorgársele al análisis de la calidad educativa a través de las variables consideradas, empleando un esquema de análisis prospectivo.

Tabla 1.3 Relevancias Relativas y Totales de los Objetivos y las Variables Dependiente e Independientes

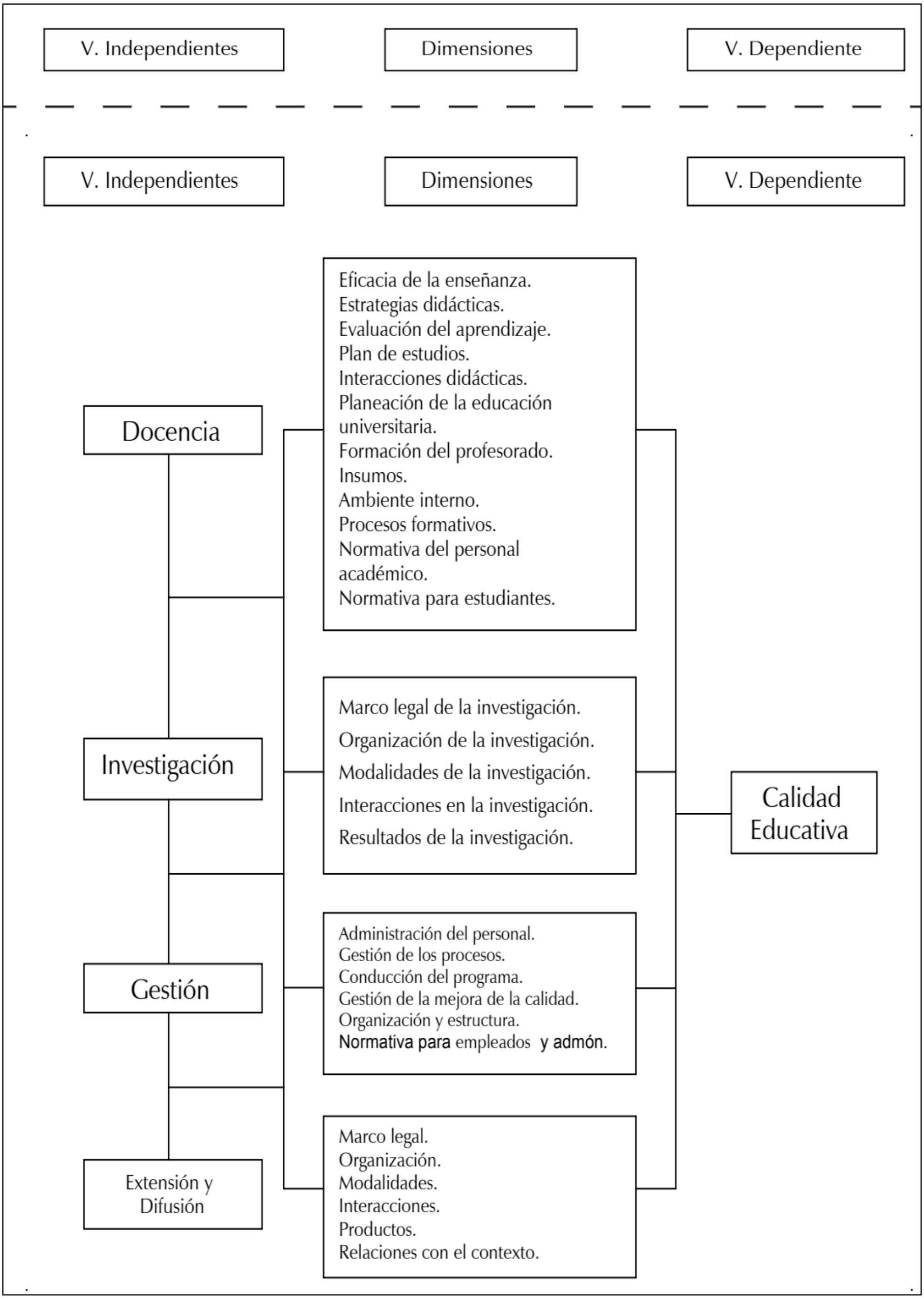
Objetivo General		Calidad Educativa				
Objetivos Específicos		Servicio	Suministro	Unidad Académica de IESP		Total
		65.1%	22.3%	12.7%		100%
Variables		Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión	*Total*
Relevancia Rela tiva	Servicio	45.8%	34.8	15.5%	3.9%	100%
	Suministro	61%	22.1%	12%	4.9%	100%
	Unidad Académica de IESP	31.3%	31.3%	31.3%	6.3%	100%
Relevancia Total		47.3%	31.5%	16.7%	4.5%	100%

Fuente: Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la técnica de Jerarquización Analítica a los datos obtenidos en la investigación documental. *Vid.* Mercado, 1991.

1.5.3. Diagrama de Variables

En el diagrama que se dispone a continuación se muestra el modelo general, a partir del cual se describe la relación entre la docencia, la investigación, la administración/ gestión, y la extensión y difusión como variables independientes, y la calidad del servicio educativo en las IES como variable dependiente. Véase Figura 1.1.

Figura 1.1 Diagrama de Variables Dependiente e Independientes



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos del marco teórico de la investigación documental.

1.5.4. Definición Operacional de las Variables

Ahora bien, en la constitución y explicación de la variable dependiente en estudio, se deben determinar aquellas dimensiones e indicadores que, estando sustentadas en ciertas evidencias, constituyen y explican dicha variable, más aun, en el caso de una variable tan compleja como lo es la calidad del servicio educativo en las IES.

Uno de los caminos para realizar un análisis previo para configurar variables es mediante el modelo de Lazarsfeld (1965), en el que los indicadores son estimados como el conjunto de características o rasgos que, se supone, constituyen o permiten describir determinadas dimensiones de una variable. De este modo se establece una relación entre cada indicador y la dimensión a la cual pertenece. Así, las variables se asumen o analizan desde la perspectiva *variable-dimensión-indicador-ítem(s).*

Así, este esquema se aplica en el diseño y construcción de la Tabla 1.4a-c, en aras de que se muestre congruencia entre las variables y sus respectivas dimensiones e indicadores que fueron extraídos de la descripción previa que se efectuó de cada una de las variables, situación que da la pauta para la operacionalización del concepto calidad educativa y, así mismo, efectuar la elaboración de los instrumentos de investigación (Padua, 1996: 38-41).

A partir del esquema de operacionalización de las variables, dimensiones e indicadores de estudio considerado en la Tabla 1.4a-c, se habrá de derivar, en una fase posterior de la investigación, el instrumento para recolectar información sobre el caso de estudio, y evaluarla para determinar los factores que impactan a la variable dependiente en análisis.

Tabla 1.4a Esquema de Operacionalización de las Variables de Estudio (1/3)

Variable Dependiente	*Variables Independientes*	*Dimensiones*	*Indicadores*
Calidad del servicio educativo	Docencia	Eficacia de la enseñanza	Eficacia de ingreso, eficacia terminal, índice de titulación, tutorías
		Estrategias didácticas	Exposición, clase magistral, resolución de problemas, trabajo en equipo, trabajo en grupo, pregunta/respuesta, debate, descubrimiento.
		Evaluación del aprendizaje	Evaluaciones diagnóstica, parcial, continua, esporádica, oral, escrita, agendada, sorpresa, de dinámica pregunta/respuesta, trabajos bibliográficos.
		Plan de estudios	Estructura curricular, contenidos programáticos, objetivos, actividades de enseñanza-aprendizaje, programas de las asignaturas, incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación.
		Interacciones didácticas	Relaciones profesor-estudiante, profesor-profesor, profesor-directivos, estudiante-estudiante, estudiante-directivos.

Continúa

Calidad del servicio educativo	Docencia	Planeación de la educación universitaria	Metas, objetivos, horarios-materias-ciclo escolar, políticas de ingreso y egreso de la carrera.
		Formación del profesorado	Formación inicial, formación permanente, desarrollo profesional.
		Insumos o recursos físicos	Aulas, biblioteca, centros de información, laboratorio de cómputo, centros de tutorías, auditorio, talleres, área de esparcimiento, área deportiva, cafetería, sala de maestros, estacionamiento; y materiales pedagógicos y tecnológicos.
		Ambiente interno	Comunicación y relaciones humanas, clima organizacional, espacios compartidos para pensar y tomar decisiones.
		Procesos formativos	Modelos de enseñanza, trabajo en equipo, vinculación docencia-investigación.
		Normativa del personal académico	Reglamento o estatuto del personal académico (ingreso, promoción y permanencia).
		Normativa para estudiantes	Reglamento de alumnos que regule su admisión, permanencia, promoción y egreso; reglamento de titulación; y reglamento de servicio social.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1.4b Esquema de Operacionalización de las Variables de Estudio (2/3)

Variable Dependiente	*Variables Independientes*	*Dimensiones*	*Indicadores*
Calidad del servicio educativo	Investigación	Marco legal de la investigación	Reglamento de la investigación; políticas de investigación.
		Organización de la investigación	Autoridades y unidades organizativas de la investigación; investigadores; grupos de investigación; líneas de investigación; recursos asignados a la investigación.
		Modalidades de la investigación	Proyectos de investigación; documentos de trabajo; tesis; monografías; tesinas; libros; capítulos de libros; artículos; ponencias; conferencias.
		Interacciones en la investigación	Relación docencia-investigación (materiales); participación de alumnos en la investigación (tesis, ayudantes de investigación).
		Resultados de la investigación	Productividad de la investigación.

Continúa

Calidad del servicio educativo	Administración o Gestión	Administración del personal.	Gestión del personal académico; gestión del personal administrativo
		Gestión de los procesos administrativos y financieros.	Comunicación; coordinación y toma de decisiones; gestión y empleo de los recursos financieros; evaluación y seguimiento.
		Conducción académico-administrativa del programa.	Autoridades ejecutivas; órganos colegiados académicos para el desarrollo del programa; institucionalidad académica.
		Gestión de la mejora de la calidad.	Motivación y satisfacción; evaluación del desempeño; mecanismos de mejora.
		Organización y estructura institucionales.	Modelo de organización; claridad de la misión; distribución de funciones; ejercicio de autoridad liderazgo académico.
		Normativa para empleados.	Reglamento que rija las funciones del personal no académico de apoyo al desarrollo del programa.
		Lineamientos normativos para la administración.	Reglamento para autoridades; normas para el manejo y control de las finanzas institucionales.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1.4c Esquema de Operacionalización de las Variables de Estudio (3/3)

Variable Dependiente	*Variables Independientes*	*Dimensiones*	*Indicadores*
Calidad del servicio educativo	Extensión y Difusión	Marco legal	Reglamento de extensión o vinculación; reglamento de difusión; política de extensión o vinculación; política de difusión.
		Organización	Autoridades y unidades organizativas de la investigación (organigrama) programa(s) de extensión o vinculación; programa(s) de difusión; recursos asignados a la extensión y a la difusión.
		Formatos	Convenios interinstitucionales; estancias de investigación; intercambio académico; colaboración interinstitucional; servicio social; seguimiento de egresados; congresos; conferencias; talleres; diplomados; edición de publicaciones periódicas; exposiciones; cursos y programas de formación continua; actividades deportivas; otras actividades culturales;
		Interacciones	Relación docencia-extensión y difusión; relación administración-extensión y difusión.
		Productos	Productividad de la extensión y difusión; aporte al entorno.
		Relaciones con el contexto	Vinculación con las instituciones del contexto (familias, empresas, comunidad, gobierno, otras instituciones educativas y de investigación, nacionales e internacionales), a través de las actividades de docencia, investigación y administración.

Fuente: Elaboración propia.

1.6. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Una hipótesis es una suposición o solución anticipada al problema objeto de la investigación y, por tanto, la tarea del investigador debe estar orientada a probar tal suposición o hipótesis, a partir del uso de instrumentos y herramientas objetivos. Ahora, es importante tener claro que al aceptar una hipótesis como cierta no se puede concluir respecto de la veracidad de los resultados obtenidos, sino que sólo se aporta evidencia en su favor (Bernal, 2006: 137).

En el mejor de los casos, una suposición de esta naturaleza puede obtenerse deductivamente del cuerpo de una teoría, o bien, como es el caso en el campo de las ciencias sociales, se apoya en conocimientos ya adquiridos en un área de investigación. Pero cualquiera que sea el origen de las hipótesis, son propuestas de solución a determinados problemas o preguntas de investigación. Sin embargo, se debe tener en cuenta que muchas hipótesis toman la forma de relaciones entre dos o más variables.[5]

1.6.1. Hipótesis General

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, la *hipótesis general, inicial* o *inferencia de trabajo* que se propone para la actual investigación, es la siguiente:

La docencia, la investigación científica, la administración/gestión y la extensión y difusión son los factores que determinan en mayor medida la calidad del servicio educativo prestado en la carrera universitaria de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (unidad académica) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Institución de Educación Superior Pública).

Una somera revisión de la literatura que se ha realizado hasta el momento en cuanto a la implicación y participación de los agentes implicados, revela que, en el ámbito de los servicios académicos de las IESP, juegan un papel insustituible tanto el productor del servicio (en este caso el personal académico) como el cliente directo o copartícipe del mismo (es decir, los estudiantes universitarios). Por ello, en el contexto de la unidad académica de la UMSNH en estudio, se intentará averiguar cuáles son las percepciones de los alumnos y de los profesores, fundamentalmente, con relación a la calidad del servicio educativo.

El estudio de las apreciaciones de estos grupos sobre la calidad del servicio de docencia del nivel superior constituye el punto de partida de este trabajo y, al tiempo, un objetivo cardinal del mismo.

5. A las propiedades dadas en objetos sociales se les designa en la literatura metodológica con el nombre de variables, precisamente. De manera más precisa, una variable es una propiedad, una característica o un atributo que puede presentarse en ciertos sujetos en grados o modalidades diferentes (Briones, 1998: 49). Y, de acuerdo con la definición anterior, las variables son conceptos clasificatorios que permiten ubicar a los individuos en categorías o clases y son susceptibles de identificación y medición. En muchos problemas de investigación se supone la influencia o determinación de una o más variables independientes sobre otra variable dependiente y, además, ha de estimarse que el investigador puede manipular la o las variable independientes.

1.7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de abordar y resolver el problema de estudio planteado, y con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos en la presente investigación, se considera en este apartado: el tipo de estudio; el método; el diseño de la investigación; y población y muestra.

1.7.1. Tipo de Estudio

El término tipo de estudio se vincula con la clasificación de la investigación en relación con la forma como ésta se va a realizar. Así, la presente investigación es descriptiva y correlacional.

La investigación es *descriptiva* ya que se contempla el afinamiento del planteamiento del problema y la recolección de información a través de los cuestionarios dirigidos a los principales actores de la institución objeto de análisis generándose así que, de acuerdo con el enfoque de la investigación y la contextualización del problema, la indagación se encuentre en el nivel descriptivo.

Y el estudio es *correlacional,* pues contempla la asociación de la calidad educativa en las unidades académicas de las Instituciones de Educación Superior Públicas con las categorías de docencia, investigación, administración/gestión, y extensión y difusión, por lo que se transita el nivel correlacional de las variables.

1.7.2. El Método

El enfoque metodológico seleccionado en este estudio es de tipo *mixto,* pues en él convergen los *métodos cualitativo y cuantitativo.*

En opinión de algunos autores, este enfoque metodológico es una opción efectiva en razón del objeto de estudio. Sobre el particular, Martínez sostiene que en este tipo de investigación "se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (Martínez, 1999: 173).

En la actualidad es cada día mayor la tendencia de autores que defienden la combinación de metodologías. En tal sentido, Molina (1993: 258) recoge algunas de estas tendencias y sus principales defensores: "(....) pluralidad metodológica" (Dendaluce, 1988; Santos, 1990), "red convergente de medidas" (Bakeman y Gottman, 1989), "base multimodal" (Goetz y Lecompte, 1988), "combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos" (Goetz, *et al.,* 1988), "triangulación" (Cohen y Manion, 1990; Guba, 1983; Walker, 1989; Cook y Reichardt, 1986, etc.), "multimétodos" (Cohen, *et al.,* 1990), "unidad de la investigación educativa" (Keeves, 1998), "modelos híbridos" (Shulman, 1989); "diseño expansivo de método mixto o triangulación" (Greene, Caracelli y Graham, 1989), triadas (Faulker, citado por Walker, 1989), etcétera".

El mismo autor señala que las razones por las cuales se defiende la combinación de paradigmas y metodologías van dirigidas a destacar que: 1. Muchos de los problemas en educación pueden ser "mejor investigados si se les examina desde diferentes enfoques; 2. Dotan de validez interna o "credibilidad. Lo que se conoce como triangulación: "recoger datos desde una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se comprueben tan tenazmente como sea posible" *(Ídem);* 3. Tomados en su conjunto los documentos personales dan mucho más, pues, cuando son numerosos y se ensamblan ofrecen imágenes "coherentes"; 4. Aunque parezca que algunas cuestiones o problemas exigen un modelo específico, la utilización de partes de otros modelos casi siempre proporciona una profundidad mayor a la investigación.

Dentro de esta combinación de métodos, en la actual investigación se optó, igualmente, por utilizar el *estudio de caso,* dada su riqueza como estrategia para profundizar en la comprensión de realidades dinámicas. En el estudio de caso, se estudia sólo un objeto o un caso y, en consecuencia, los resultados que se obtienen permanecen ciertos sólo en el caso singular.

1.7.3. Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación supone: 1) Caracterizar el estudio; 2) dar cuenta del procedimiento general de la investigación; y, 3) configurar la(s) estrategia(s) y el (o los) instrumento(s) de recolección y examen de la información. Y la finalidad es que, a partir del diseño del estudio concebido por el investigador se pueda responder a las interrogantes del estudio; se efectúe la consecución de los objetivos general y específicos de la indagación; y se realice la prueba de hipótesis.

1.7.3.1. Caracterización del Estudio

Sobre la caracterización de la investigación, ésta se trata de un estudio *no experimental,* en virtud de que el mismo se enfoca a observar los fenómenos tal y como se originan en su contexto, para después analizarlos. En este sentido, el estudio hace referencia a identificar y examinar las características principales de la organización de la unidad académica de la Institución de Educación Superior Pública en estudio.

Además, se trata de una investigación *sistemática y empírica* en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre las variables se efectúan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural.

Y se trata de un diseño *transversal o transeccional* porque se recolectan datos en un solo momento y en un único tiempo; y su propósito radica en describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un período concreto. Así, los instrumentos se aplican una única vez con el propósito de efectuar las inferencias y el análisis conducentes.

1.7.3.2. Procedimiento General de la Investigación

En la realización de la investigación "La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México: Un Estudio de Caso con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas", se emplea el método que sirve de guía para los estudios ciencias sociales. Y, en razón de ello, se instrumentó el siguiente procedimiento metodológico:

1. Se buscó y concibió la idea con base en la observación, el interés en el tema, así como la revisión de textos y materiales relacionados con el tópico.
2. Una vez concebida la idea, se procedió a plantear el problema de investigación a partir de concebir la situación problematizante y formular las preguntas de investigación.
3. Posteriormente, se establecieron los objetivos general y específicos, los cuales pretenden, a través de los resultados de la investigación, aportar una solución a la problemática que se aborda.
4. Luego de enunciar los objetivos, se efectúa la justificación de la investigación.
5. El siguiente paso consistió en materializar la investigación documental:

    a. elaboración del marco teórico: recopilación, revisión, selección y análisis de la literatura y material documental en general relacionados con la investigación;

    b. fundamentación de los factores que inciden en el objeto de estudio: Determinación, jerarquización y definición operacional de las variables de estudio; y formulación de hipótesis;

    c. planteamiento de los criterios metodológicos de investigación: determinación del tipo de investigación; caracterización del método; y definición del diseño de la investigación;

6. Efectuada la investigación documental, se procedió a emprender la investigación de campo:

    a. configuración de estrategia metodológica: consiste en el plan de la investigación empírica para este estudio, la cual se divide en tres fases: exploración y consenso; autoevaluación; y establecimiento del plan de mejora. Además, incluye al cuestionario como instrumento de obtención de información.

    b. selección de la muestra: determinación del universo; y especificación y extracción de la muestra de estudio.

    c. Obtención de los datos: diseño del instrumento para recolectar la información; escala de medición; medición de la confianza y validez del instrumento; prueba piloto; aplicación del instrumento; obtención de los datos; procesamiento de los datos (captura de la información, codificación y creación de

base de datos); y derivación de las variables dependiente e independientes del estudio.

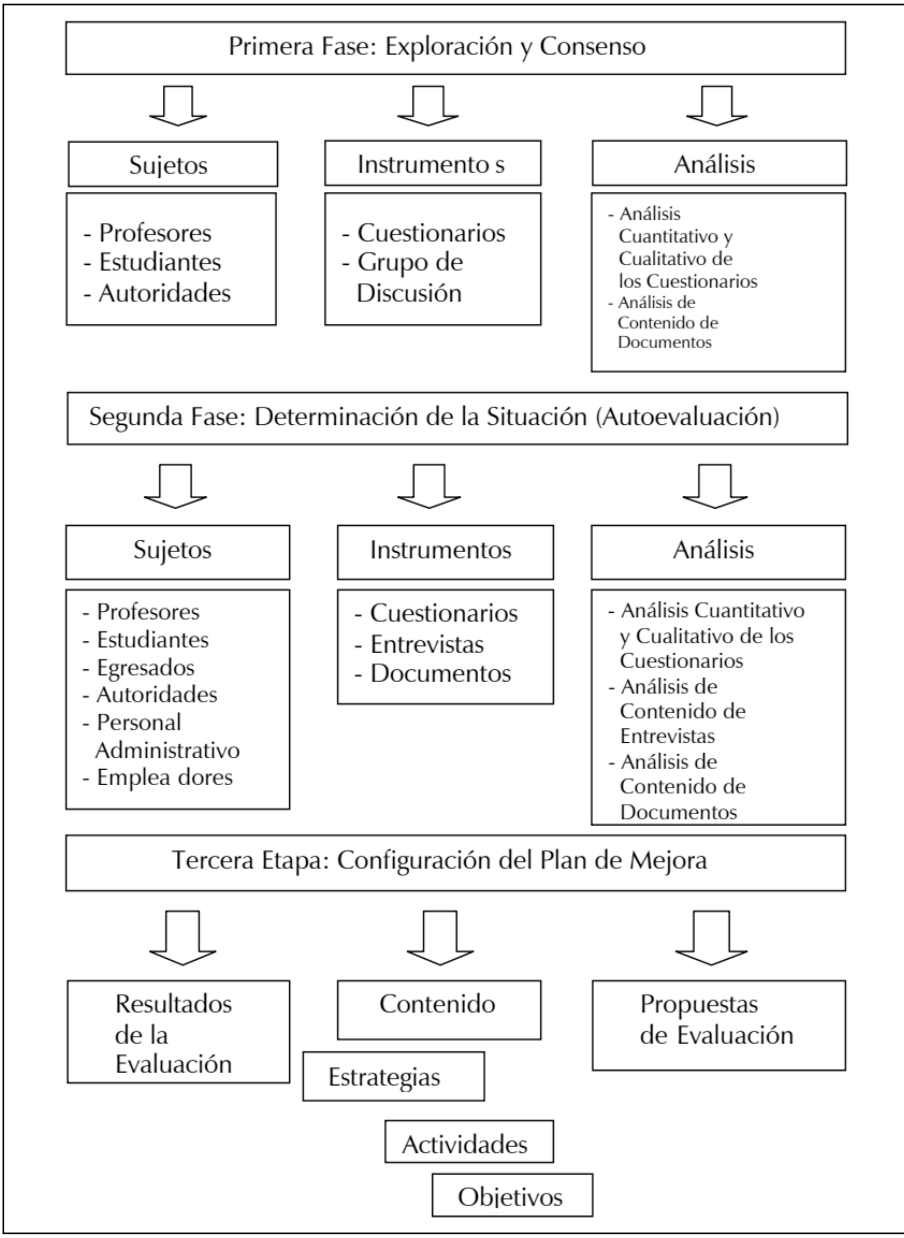
7. Análisis cualitativo y cuantitativo de la investigación: análisis descriptivo de los resultados; selección de las pruebas estadísticas; análisis estadístico de los resultados; prueba de hipótesis; discusión de resultados; e interpretaciones cualitativas y cuantitativas a la luz de las hipótesis y los resultados.
8. Después de llevada a cabo la investigación de campo, los resultados derivados del marco teórico y del diseño y aplicación de la estrategia e instrumento metodológicos son útiles para efectuar un planteamiento de solución a la situación problemática planteada; y, a partir de la contrastación de la información y resultados derivados de la investigación con los objetivos y el marco teórico, se formulan las conclusiones y sugerencias correspondientes.
9. Por último, se lleva a cabo la elaboración y presentación del reporte final de la investigación.

1.7.3.3. Estrategia e Instrumento de Análisis

En cuanto plan de organización o estrategia concebida en la investigación, ésta se plantea desarrollar en tres fases o etapas fundamentales (ver Figura 1.2). La *primera etapa* consiste en una consulta a los miembros y principales protagonistas del proceso educativo (profesores y estudiantes) en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo sobre aquellos criterios que a su juicio son los más importantes para determinar el estado de la calidad educativa en la unidad académica de referencia, a partir de un proceso de evaluación y fundamentar un consecuente proceso de mejora continua de la calidad del servicio educativo.

Se proyecta la materialización de la auscultación mediante una propuesta inicial sobre las funciones propias de la FDyCS de la UMSNH (docencia, investigación, administración/ gestión, y extensión y difusión) señalando una serie de hechos y acontecimientos vinculada con éstas, para ser sometidas a consideración de los participantes. Para ello se utilizará como material e instrumentos de investigación un cuestionario de valoración aplicado a profesores y estudiantes, y un grupo de discusión con estudiantes.

Figura 1.2 Fases de la Estrategia de Investigación



Fuente: Elaboración propia.

La *segunda etapa* corresponderá a la evaluación propiamente dicha por parte de los miembros de la FDyCS, con la finalidad de analizar la realidad de la unidad académica por parte de los involucrados en el proceso educativo. Los agentes implicados en esta etapa serán: profesores, estudiantes, egresados, autoridades, personal administrativo y algunos

empleadores.

La recolección de la información se efectuará mediante la instrumentación de cuestionarios aplicados a profesores, estudiantes y egresados; entrevistas a profesores, estudiantes, autoridades, personal administrativo y empleadores; y revisión de documentos, tanto de origen interno como de índole externa, vinculados con la enseñanza en la FDyCS.

La *tercera etapa* se refiere al diseño del plan de mejora continua de la calidad del servicio educativo. La característica fundamental de esta etapa es la participación de los miembros de la unidad académica y la vinculación con el proceso de autoevaluación realizado en las etapas anteriores.

El plan será diseñado y sometido a la consideración de algunos protagonistas del proceso (profesores, estudiantes, autoridades) los cuales tendrán la oportunidad de realizar sus aportaciones, correcciones y/o comentarios.

1.7.3.4. Delimitación, Población y Muestra del Caso de Estudio

En esta investigación se consideró como período de estudio el ciclo escolar 2008-2009 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Así, la delimitación espacial de este trabajo tiene que ver con la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Y, de forma específica, este análisis considera como población objeto de estudio a los grupos de individuos (alumnos, profesores, trabajadores administrativos, directivos y egresados) vinculados con los programas educativos impartidos en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en tanto unidad académica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La población total que constituye a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se encuentra estructurada como sigue:

Alumnos:

- Total de alumnos del sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 113 secciones o grupos; 4956 alumnos.
- Total de alumnos del sistema abierto y a distancia de la carrera de Licenciado en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 41 secciones o grupos; 1085 alumnos.
- Total de alumnos de la Especialidad en Derecho Procesal, ciclo escolar 2008-2009: 4 secciones o grupos; 61 alumnos.
- Total de alumnos de la Especialidad en Derecho Penal, ciclo escolar 2008-2009: 4 secciones o grupos; 56 alumnos.
- Total de alumnos de la Maestría en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 5 secciones o grupos; 58 alumnos.

Profesores:

- Total de profesores e investigadores de tiempo completo, ciclo escolar 2008-2009: 62.

- Total de profesores e investigadores de medio tiempo, ciclo escolar 2008-2009: 11.
- Total de profesores por horas, ciclo escolar 2008-2009: 259.

Trabajadores administrativos:

- Total de secretarías, ciclo escolar 2008-2009: 11.
- Total de técnicos, ciclo escolar 2008-2009: 19.
- Total de personal de intendencia, ciclo escolar 2008-2009: 38.

Directivos:

- Director (1), Subdirector (1), Jefatura de la División de Estudios de Posgrado (1), Secretarios de Despacho (3), Coordinadores (3) y Encargados de Disciplina (3), ciclo escolar 2008-2009.

Egresados:

- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2004-2005: 1006.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2005-2006: 1013.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2006-2007: 1076.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2007-2008: 1107.

Ahora bien, de esta población que representa la FDyCS en tanto unidad académica de estudio, únicamente seleccionó un programa académico para su análisis, a saber: la carrera de Licenciado en Derecho del sistema escolarizado. De manera que el universo de estudio son los sujetos (estudiantes, profesores, administrativos, directivos y egresados) vinculados con el programa académico de referencia.

A partir de la población total del programa educativo de sistema escolarizado de Licenciado en Derecho, se seleccionó una muestra, tomando en cuenta el criterio de mayor representatividad, empleando una metodología de forma intencional, dada la dificultad para contactar a toda la población. Intencionalmente se optó por considerar el 55% de la población de los sectores estudiantil, docente, administrativo, directivo y de egreso. Por lo tanto, en un intento deliberado de obtener datos e información representativa, la muestra para el estudio quedó conformada como se muestra en la Tabla 1.5.

Tabla 1.5 Población y Muestra de la Investigación

Sujetos	Población Total de la FDyCS	Población del Programa Seleccionado	Muestra	
			No.	%
Estudiantes	6216	4956	2726	55
Profesores	332	332	183	55
Administrativos	68	68	37	55
Directivos	12	11	6	55
Egresados	4202	4202	2311	55

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Secretaría Académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS DE MÉXICO

Luego de haber planteado y fundamentado el problema de estudio, el móvil del trabajo y el diseño metodológico de la investigación, este segundo capítulo tiene como propósito efectuar una referencia conceptual, histórica y funcional en torno a las IES de México, haciendo énfasis en las de tipo público. De este modo, se expone una reseña histórica de las IES a nivel mundial, abordándose, igualmente, su misión, sus funciones, sus beneficios y los modelos de IES con que se cuenta.

Además, en la consideración de las IES de América Latina, se particulariza en las de México, de las que se formula un amplio recorrido por su devenir histórico, desde la etapa de La Colina hasta la era contemporánea; y enseguida, se caracteriza al Sistema de Educación Superior en México en sus generalidades, su normativa, su estructura institucional de coordinación y su complejo IES.

Y, luego de pasar revista al esquema general de IES en México, y de IESP en lo particular, la investigación se conduce hacia la caracterización del Sistema Educativo de Michoacán, a partir de la consideración de su contexto social, político y económico para, finalmente, arribar a la caracterización de las IES michoacanas. A ellas, en última instancia, pertenece la unidad académica de la IESP en estudio: la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

2.1. UNA PERSPECTIVA GENERAL SOBRE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En los espacios siguientes se pretende esbozar en forma somera aspectos fundamentales de las Instituciones de Educación Superior, en la consideración de que el conocimiento de los mismos permitirá apreciar de manera más segura la situación actual y abordar, así mismo, la investigación con mayor propiedad.

2.1.1. Reseña Histórica sobre las Instituciones de Educación Superior a Nivel Mundial

Los inicios de las IES se vinculan directamente con los de las universidades, y éstas tienen sus precedentes en los denominados Estudios Generales y en las *Scholas* de arte de los siglos XII y XIII. Tales escuelas eran agrupaciones que reunían en su seno a quienes se organizaban en fraternidades o gremios. De allí que Mayz (1991) señale que el nombre de *universitas* no se aplicaba a una específica modalidad del saber, sino a la totalidad de los miembros de un gremio que se reunía con la finalidad de aprender y/o enseñar el saber.

Es en esa época cuando se fundan las primeras universidades de Bolonia (Italia) y

de París (Francia). Esta primera universidad tenía como función la de unificar las escuelas privadas de leyes por el interés del emperador en la elaboración y aplicación de la ley romana como medio para legitimar sus pretensiones imperiales.

Refiriéndose a estas universidades Mayz (1991) comenta que éstas se desarrollan como un instrumento destinado a propiciar la formación a quienes, interesados en aprender el saber de su tiempo, pudieran coadyuvar mediante su preparación a la defensa de los intereses espirituales y temporales de las instituciones de la época.

Las características comunes de las primeras ciudades en las que se fundaba una universidad eran, su importancia económica, un florecimiento cultural (florecientes escuelas de medicina y derecho), así como su posición política como feudo y avanzada del papa que garantizaba sus estatutos por medio de un cardenal legado. En aquellos lugares en donde algunos de estos factores no aparecían las universidades tardaron mucho más en fundarse.

Es importante resaltar que desde sus comienzos, las instituciones de educación venían implicadas con unas determinadas funciones o misiones que variaban según los intereses particulares de las personas e instituciones desde las que la promovían. En tal sentido, Marín y González (2000) señalan que lo normal en aquella época era que las universidades estuviesen promovidas por los reyes o por la Iglesia, y raras veces por particulares que quisieran crear una universidad por el mero interés humanístico y científico de conocer y aprender.

Y, refiriéndose a las funciones o misiones que ejercían las universidades en la Edad Media, Marín *et al*., (2000) destacar las siguientes:

1. Sedes de enseñanza, estudio y conocimiento de diversas materias como leyes, medicina, teología.
2. Servir de intereses eclesiásticos y políticos.
3. Fortalecer los poderes centrales del papado contra las exigencias y aspiraciones de los poderes terrenales y de los intereses feudales.
4. Servir como centros de reclutamiento de personas que pudieran servir de personal al servicio de la Iglesia.
5. Defender los intereses colectivos de los estudiosos y maestros contra las autoridades municipales y los ciudadanos mediante privilegios.
6. Proporcionar juristas que pudieran resolver problemas legales desconocidos para la ley común.
7. Preparar empleados civiles que pudieran competir con las autoridades principescas.

A finales de la Edad Media la educación académica, gracias a las universidades, se convirtió en un sello de distinción social. El doctorado se emparejaba con el título de nobleza en cuanto a la deferencia que exigía, incluso, señalan Marín *et al*., (2000) que fuera de la universidad los grados académicos no daban derecho a la práctica de ninguna

profesión en particular. Igualmente apuntan que en el siglo XV, el grado académico era reconocido como evidencia de la cualificación siendo importante a la hora de competir para conseguir los puestos eclesiásticos y seculares.

La creación de las universidades provocó un cambio en la realidad social de la época, entrando a formar parte la escuela de un nuevo estrato social que modificó la estructura de la sociedad desarrollándola y haciéndola más compleja. Marín *et al.*, (2000) resumiendo las particularidades de las universidades medievales, señalan que estas poseían tres características constitutivas: el universalismo, la autonomía, y la búsqueda espontánea del saber y de la verdad.

Y comenzando el siglo XIX, se materializó el desarrollo y progreso tecnológico en las universidades y se obtuvieron los primeros frutos de la incorporación de la investigación como actividad fundamental, iniciada en el siglo pasado.

2.1.2. La Misión de las Instituciones de Educación Superior

A partir de un examen de los fines de la educación superior se encuentran diferentes puntos de vistas, que varían según circunstancias y contextos. Sobre este aspecto, De Juan (1996) comenta dos posiciones: por una parte aquellos que defienden la posición de que la universidad no debe sólo formar especialistas o profesionales, sino también y sobre todo hombres cultos. Entre ellos destacan las opiniones de Ortega y Gasset quien respaldó una clara división entre la docencia y la investigación, debido a que ésta estaba reservada a una minoría selecta de estudiantes y a que, en muchas ocasiones, la capacidad docente e investigadora no marchaban a la par.

Tal posición sostiene que la enseñanza universitaria debería ser económica, en el sentido de enseñar justamente lo necesario, dada la limitada capacidad del individuo para aprender y la escasa participación del estudiante en las tareas de dirección universitaria.

Por otra parte De Juan (1996) sustenta la posición de otros pensadores que sustentan que la misión fundamental de las universidades debería ser la creación de ciencia e investigaciones puras. Entre ellos destaca las opiniones de La Torre y Jaspers, quienes consideran que la universidad sólo puede dar una formación científica, quedando todo lo demás fuera de su ámbito.

Junto a estas dos vertientes de opiniones se encontraban aquellos que consideraban que la misión de la universidad no es ni cultural ni científica, sino social, su finalidad es educar y formar buenos ciudadanos para la sociedad. Entre ellos destacó la posición del cardenal Newman.

De las opiniones mencionadas, De Juan (1996) extrae cuatro grandes misiones atribuibles a las universidades: docente, investigadora, cultural y social. Y sostiene que las universidades deberían asumir todas esas misiones sin menospreciar ninguna de ellas, tomando conciencia que no es más que un reflejo de la sociedad en la que se asienta.

Y con el término misión, particularmente cuando éste es referido a las organizaciones, entre ellas las IES o universidades, se vincula la visión. Esta última se refiere a la definición explicita de lo que hay que hacer para alcanzar la visión, y ésta es la definición de lo que se aspira cumplir como función en el seno de la sociedad con el conjunto de actividades y recursos puestos en operación de manera que la organización subsista. En palabras de Dávila (2001), la visión es la definición de un futuro realista, creíble y atractivo para las organizaciones.

En este sentido cabe mencionar los planteamientos de Marín *et al.*, (2000) relacionados con la misión de la universidad, el cual la vincula con una nueva visión. Sobre la misión considera que la universidad se concibe como una entidad colectiva al servicio de la sociedad que debe educar, formar e investigar con autonomía, ética y responsabilidad; ha de ser un instrumento crítico que ayude a la sociedad a delinear y prever su futuro para el desarrollo social, productivo y económico; y, además, debe constituirse en una red en expansión con una organización flexible, dinámica y versátil.

En cuanto a la visión, los autores referidos consideran que las IES o universidades deben definir una nueva visión que contemple las siguientes finalidades: permitir la igualdad en el acceso, mejorar la participación, avanzar en el conocimiento, tener orientaciones a largo plazo basadas en su pertinencia, reforzar la cooperación con el mundo laboral y el análisis y previsión de las necesidades sociales, diversificar para mejorar la igualdad de oportunidades, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, y hacer del personal y de los estudiantes los protagonistas principales de su acción.

Por otra parte, la UNESCO (1998a) abordando los principales aspectos de la educación superior ha reafirmado la necesidad de perseverar, reforzar y fomentar su misión y valores fundamentales, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad. En tal sentido, señala las universidades deben orientar su misión a:

1. Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana.
2. Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad.
3. Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
4. Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales e internacionales.

5. Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad.
6. Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Igualmente la UNESCO se ha referido a los retos que deben enfrentar las universidades ante los nuevos tiempos, ante la interrogante de ¿cuál es la Universidad que necesitamos y, por extensión la educación superior que requerimos de cara al siglo XXI? Señala que lo que se necesita es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas.

El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación sino también conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio: "Los conocimientos han sido, son y serán, fruto de la búsqueda libre de la prospección sin límites, de la imaginación sin fronteras (...) la Universidad debe bajar a la arena de este mundo sobrecogido y turbado y decir que todavía estamos a tiempo de mudar la tribulación actual en esperanza" (UNESCO, 1998a: 16).

Por las anteriores razones y frente a los cambios que están ocurriendo, la UNESCO resume así el desafío de la Universidad de cara al siglo XXI:

1. Su modernización, tanto estructural como curricular.
2. La adaptación de la enseñanza a las exigencias de las sociedades latinoamericanas, asumiendo nuevas concepciones del aprendizaje y la necesidad de estrategias prioritarias para los estratos de población más carente.
3. El apoyo al desarrollo de un sistema que ofrezca educación a lo largo de toda la vida, teniendo un rol más protagónico y activo en la retroalimentación y la transformación del conjunto del sistema educativo para mejorar su actual calidad y equidad.

Partiendo del principio del compromiso de la Universidad con la educación permanente, la Universidad que se visualiza tendría las características siguientes:

1. Sería una Universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil organizada y el sector productivo; que forme parte un Proyecto Nacional de Desarrollo Humano y Sostenible y que contribuya, mediante su vocación prospectiva, a configurar los proyectos de sociedad futura, en el ámbito nacional y regional.
2. Una Universidad que haga realidad la definición de ser el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época, organizándose, como una auténtica comunidad crítica de estudiantes y profesores.
3. Una institución forjadora de ciudadanos conscientes y responsables, de profesionales, investigadores y técnicos formados interdisciplinariamen- te,

dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgar y tomar decisiones.

4. Un centro donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, fortaleciendo así la cultura e identidad nacionales, y se promuevan la "cultura de la paz" y la "cultura ecológica".
5. Una Universidad donde docencia, investigación y extensión se integren en un solo gran quehacer universitario, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen, a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad y la nación.
6. Una Universidad consciente de la globalización del conocimiento y por lo mismo integrada a las grandes redes telemáticas académicas y científicas, y que participe activamente en el mundo universitario internacional y regional. Una Universidad que acepte la evaluación por sus pares y que practique la autoevaluación sistemática de todas sus actividades. Además, que consciente de su responsabilidad social, sin menoscabo de su autonomía, reconozca que está sujeta a la evaluación por la sociedad de la eficiencia y eficacia de su desempeño.
7. Una Universidad que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, salvo aquel que merezca ser reemplazado por ella.
8. Una Universidad, que diversifique su población estudiantil y su oferta de carreras, incorporando también carreras de nivel superior prestigiadas por su identidad académica y por su posibilidad de permitir el paso a las carreras de larga duración; que introduzca institucionalmente la educación a distancia. Una Universidad inserta en la totalidad del sistema educativo, del cual debe ser "cabeza" y no simple "corona" preocupada por los niveles que le preceden, a los cuales debe aportar propuestas para su mejoramiento cualitativo y planeamiento.
9. Una Universidad incorporada plenamente en el subsistema de educación postsecundaria, que debería comprender las universidades y todas las demás instituciones de rango superior o no universitario, articuladas entre sí, de suerte que se ofrezca a los jóvenes y adultos una rica y variada gama de oportunidades educativas, todas las cuales deberían permitir la incorporación temprana al mundo laboral y, a la vez, la posible continuación de los estudios hasta los más altos niveles de formación académica.
10. Una Universidad edificada sobre la base de estructuras académicas y administrativas flexibles, que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y transdiciplinario.

Luego de examinar los planteamientos anteriores, a modo de conclusión pueden señalarse que las misiones esenciales de la educación superior, y en particular de las universidades son: enseñar, investigar y servir a la sociedad mediante la búsqueda y transmisión de conocimientos.

2.1.3. Modelos de Institución de Educación Superior o Universidad

De acuerdo con Corredor (1999), pueden ser establecidos varios modelos de IES o universidad, según la corriente filosófica que la sustente. El autor considera que las universidades se han orientado en general hacia dos corrientes: una sustentada en el idealismo y otra en el pragmatismo. Sin embargo, la selección de estas dos corrientes no indica la limitada influencia de otras en la educación, sino que el autor las considera como determinantes e integradoras en el proceso.

El idealismo es una posición filosófica cuyo argumento se basa en que el ser verdadero no es lo que conocemos por los sentidos, sino lo que intuimos por la razón contemplativa. Corredor (1999) señala que el propósito educativo de esta corriente se ubica más en los valores de la humanidad y menos en la experiencia y en los hechos.

Este enfoque concibe a la universidad como un medio para producir ideas y promover el progreso a través de la formación y la investigación. En este sentido De Juan (1996) presenta las principales concepciones de quienes comulgan con este enfoque:

1. El cardenal Newman, considera que la finalidad de la universidad es la de responder a la aspiración que tienen los individuos al saber, su objetivo es intelectual, difusión y extensión del conocimiento en un ambiente de libertad.
2. Karl Jaspers participa de la idea de autonomía que permite garantizar la verdad mediante la relación de investigadores y estudiantes; las funciones principales de la universidad son investigación, enseñanza y formación.
3. Ortega y Gasset conciben a la universidad como centro de trasmisión y creación de cultura y de ciencia, como un todo integral; su enseñanza esta integrada por tres funciones: la transmisión de cultura, la enseñanza de las profesiones e investigación científica y formación de nuevos hombres de ciencias.

Estas concepciones, en su conjunto, presentan coincidencias con las metas o fines de la universidad.

Por su parte el pragmatismo es un pensamiento crítico que hace énfasis en el empirismo y en el cambio. Los postulados de este enfoque se centran en la eficiencia de la universidad y la adaptación de sus fines y estructura a los requerimientos de la sociedad y el Estado. Corredor (1999) apunta que las principales concepciones adheridas a este enfoque son:

1. La concepción napoleónica, que concibe la educación como fuente de poder y a la universidad como un servicio público del Estado.
2. La concepción marxista-leninista, aplicada en la desaparecida Unión Soviética, que concibe la universidad como un factor de producción.
3. La concepción empresarial que asimila la universidad a una organización social productiva. Desde este punto de vista se aplican los procesos correspondientes a la administración de organizaciones.
4. La concepción utilitarista, que concibe a la universidad como un sistema social

abierto, se orienta a estimular el funcionamiento de la institución bajo las mismas consideraciones del sistema.

En resumen, las metas implícitas en estos enfoques son: servicio público del Estado, factor de producción, agente de cambio político, eficiencia administrativa y formación profesional.

2.1.4. Las Funciones de las Instituciones de Educación Superior

Existe una serie de funciones que le son propias a las IES o universidades. Marín *et al.,*(2000) señalan que las funciones de las IES o universidades están íntimamente relacionadas con las diferentes concepciones de la misión que se les atribuye. Sin embargo, resume una serie de funciones que consideran deben cumplir todas las IES, a saber:

1. Preparar y formar profesionales cualificados e investigadores atendiendo a las necesidades de la sociedad.
2. Transmisión de la cultura universitaria, entendida ésta como la transmisión de un conjunto de valores democráticos y universales que permitan a la persona actuar de una forma crítica ante los hechos que ocurren en la sociedad.
3. Desarrollo y transformación de la sociedad.
4. Creación, desarrollo e innovación de la ciencia.

2.1.5. Los Beneficios de la Educación Superior

En aras de abordar los beneficios que proporciona la educación superior se seguirán las ideas de Mora (1999), quien agrupa en dos categorías básicas tales ventajas: los benéficos que proporciona de carácter individual y los de carácter social.

Mora (1999) se refiere a los benéficos de carácter individual como aquellos que más directamente afectan a las personas que adquieren educación superior, pero que evidentemente tienen un efecto social ya que, de algún modo, se transmiten al resto de la sociedad. Clasifica estos benéficos en tres categorías:

1. Beneficios educativos: Los cambios beneficiosos que se generan en las capacidades, conocimientos, valores, actitudes, intereses, hábitos, etc. De los estudiantes como consecuencia de su paso por las universidades.
2. Beneficios marginales: Los adquiridos por los estudiantes por el hecho de recibir unas credenciales que les otorgan ventajas sociales y económicas que, en principio, no tienen que ver con su formación específica.
3. Beneficios existenciales: Los que produce la existencia universitaria sobre los que la viven, con independencia de los cambios en las capacidades intelectuales o en las ventajas sociales.

Y, al referirse a los beneficios de carácter social el autor los clasifica en tres clases, a saber:

1. Contribución al progreso social: se refiere a las aportaciones producidas por la igualdad social en el acceso, la educación para adultos, impacto de la investigación, entre otras.
2. Contribución al crecimiento económico: se refiere a los efectos producidos por el impacto de las universidades sobre el entorno local y regional, el efecto de la explotación de la investigación científica y tecnológica, la contribución a la formación de mano de obra calificada.
3. Contribución al desarrollo cultural: se refiere a todos los aspectos del pensamiento humano, de la actividad política, de la trasmisión de ideas incluso de las manifestaciones artísticas.

2.2. LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Se estima importante realizar una somera revisión de la educación superior en América Latina por tratarse del contexto al cual pertenece México, objeto final donde está enmarcado el caso de estudio.

Al referirse a la educación superior en América Latina, Corredor (1999) sostiene que las universidades nacen como escuelas profesionales en los siglos XVI, XVII y XVIII, orientadas principalmente a los estudios de derecho y medicina. La primera de ellas fue la Universidad de Santo Domingo, creada en 1538. Señala el autor que los modelos que inspiraron la creación de las primeras universidades fueron las de Salamanca y Alcalá de Henares, las más importantes de España para la época.

Por su parte, García (1998), coincide al señalar que América Latina fue la región del mundo donde primero se trasplantaron las universidades europeas en el siglo XVI, pero considera que, de los modelos de universidades predominantes fue la francesa la que tuvo una gran influencia en América Latina.

Desde entonces las universidades han tenido un papel preponderante, ya que las reformas más importantes en América han sido lideradas por estudiantes. El autor de referencia hace alusión a la reforma de Córdoba en 1918, la cual tuvo un gran impacto en la vida universitaria cuyo protagonismo fue recogido por el activismo estudiantil de la década del sesenta, se exigían fundamentalmente cambios en los planes de estudios, una valorización de la calidad, una mayor apertura social y mayor representatividad y participación de los estudiantes en los organismos de dirección universitaria.

Resulta imperativo destacar el papel rector de la educación en la producción y socialización de conocimiento y que las universidades latinoamericanas han guiado este proceso.

En esta tesitura, Nijad (1997), luego de analizar datos generales y estadísticas educativas fundamentales, señala que América Latina se presenta como una de las regiones donde se manifestó un acelerado crecimiento de la demanda de la educación superior y que las demandas impusieron serias obligaciones a la universidad. En lo

político implicaba una transición de enseñanza de élite a las masas; en lo tecnológico, la transformación de instituciones meramente académicas a institutos de ciencia pura y aplicada; y en lo económico, las instituciones educativas adaptarse para ponerse al servicio de la comunidad.

En todos los países existen organismos nacionales de coordinación de la enseñanza superior, ellos representan instancias de coordinación del gobierno o consejos nacionales de los representantes de las propias instituciones. Estos se crearon inicialmente en México en la década del 50 y a partir de los 70 en otros países de América Latina.

Por otra parte en todos los países existen organismos que coordinan la información estadística, aún con dificultades para responder a las demandas de la velocidad requerida para la recogida de la información. Esto representa un obstáculo para cualquier política innovadora que deseen emprender, ya en algunos países se trabaja y han logrado definir los vacíos de la información.

Se debe apuntar que es necesario que la universidad promueva una integración regional, consciente de la globalización del conocimiento, que se integre a las grandes redes telemáticas académicas y científicas, con plena participación en el mundo universitario regional e internacional.

2.3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En tanto que, en lo general, las Instituciones de Educación Superior Públicas (IESP) constituyen el objeto de estudio de esta investigación, se torna necesario describir, en este apartado, describir las características generales de los estudios del Nivel de Educación Superior, a partir de sus antecedentes históricos, la problemática del mismo nivel y su inserción en el Sistema Educativo Nacional, lo que posibilitará conocer aquellos aspectos que muestren la forma en que se ha desarrollado dicho nivel hasta el momento del cierre de esta investigación.

2.3.1. Antecedentes Históricos y Evolución de las Instituciones de Educación Superior Públicas de México

Las Instituciones de Educación Superior (IES) de México registraron sus inicios a partir de los tiempos de la Colonia, período histórico durante el cual los conquistadores españoles las fundaron en las tierras latinoamericanas. En la Nueva España, los Centros de Educación Superior impartieron la cultura religiosa, escolástica y tradicional, y su objetivo principal residió en la formación de hombres del *nuevo mundo* respetuosos y promotores del orden tradicional existente (Solana, Cardiel, y Bolaños, 1998: v).

Los antecedentes históricos de la primera universidad en la Nueva España datan de 1536, cuando se creó el Colegio de Tlatelolco, el cual se orientó básicamente a la enseñanza

del latín entre los indígenas. Así, cuando arribó a tierras mexicanas la primera imprenta en 1539, se dio con ello uno de los más importantes impulsos del desarrollo de la educación en el México y América *(Ídem).* Posteriormente vio la luz la Real y Pontificia Universidad de México que, a partir de la Real Cédula de septiembre de 1551, y verificándose en ella seis cátedras: Teología, Sagradas Escrituras, Cánones, Leyes, Artes, Retórica y Gramática.

En la misma época surgieron también otras fundaciones reales como la Escuela de Grabado (1778); el Colegio de Nobles Artes de San Carlos (1781); el Jardín Botánico (1788); la Real y Literaria Universidad de Guadalajara (1791), ésta última considerada como la primera institución laica de educación superior (OCDE, 1997: 52); y el Real Seminario de Minería (1792). Y, entonces, la participación de los jesuitas fue muy vigorosa en la educación mexicana, ya que fundaron una gran cantidad de colegios en diferentes ciudades de México, interviniendo de manera sobresaliente en la educación superior mediante sus seminarios fundados de acuerdo.

En el final de la lucha por la Independencia y el comienzo de esta última, las principales corrientes políticas y de pensamiento del siglo XIX, la conservadora y la liberal, sostuvieron puntos de vista divergentes sobre la educación; los primeros, veían en ella la condición del progreso económico; en tanto que los segundos, los liberales, le atribuían un requisito de evolución política. No obstante, ambos grupos favorecían una reforma de la educación científica y literaria e insistían en el desarrollo de una personalidad individual, enérgica, racionalista con ideales universales y ecuménicos de libertad, igualdad y progreso.

En medio de la disolución de buena parte del complejo institucional colonial, con la independencia se fundaron dos universidades en los estados de Yucatán y Chiapas (OCDE, 1997). Y como parte de estos progresos, el decreto del presidente Valentín Gómez Farías del 21 de octubre de 1833 determinó las instituciones que sustituirían a los antiguos planteles educativos como la Real y Pontificia Universidad de México y el Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos (UNAM, 1975: 80).

Durante el período de gobierno de Gómez Farías se sustrajo la enseñanza de manos del clero y se organizaron y coordinaron las tareas educativas del gobierno, estableciéndose una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y territorios federados, la cual se compondría del Vicepresidente de la República y seis directores nombrados por el gobierno. Posteriormente, fue promulgado el decreto que fundó los establecimientos de la instrucción pública en el Distrito Federal[1].

En México, durante 1834, siendo presidente Valentín Gómez Farías, se restablecieron la Universidad y los Colegios de San Ildelfonso, San Juan de Letrán, San Gregorio y el Seminario de Minería. Y nuevamente la universidad abrió sus puertas bajo la denominación de Universidad Nacional. Entonces, se planteó la posibilidad de que la universidad se

1. Tales establecimientos fueron: 1) Establecimiento de Estudios Preparatorios; 2) Establecimiento de Estudios Ideológicos y Humanidades. 3) Establecimiento de Estudios Físicos y Matemáticos; 4) Establecimiento de Estudios Medios; 5) Establecimiento de Estudios de Jurisprudencia y; 6) Establecimiento de Estudios Sagrados.

gobernara con independencia del gobierno, aunque ello fue imposible, ya que los primeros años de vida independiente de México se caracterizaron por la débil estabilidad institucional (Solana, *et al.,* 1998: 548).

Adicionalmente, en un período de 36 años, además de estableció un imperio extranjero en nuestro país, se redactaron cinco constituciones, se instauraron dos regímenes federales y dos centralistas, y se registraron dos guerras con el exterior, en la última de las cuales México perdió más de la mitad de su territorio (Gallo, 1994: 188). Por esos años, específicamente en el gobierno de Ignacio Comonfort, se suprimió una vez más la universidad; y más tarde sería restaurada, durante la presidencia de Félix Zuloaga (1858-1859) *(Ídem).* No obstante los cortos siete años de vida de la universidad, se presentaría un nuevo freno cuando se registró el Imperio de Maximiliano (1864-1867), siendo nuevamente cerrada el 11 de junio de 1865, para reabrir sus puertas hasta 1910 *(Ídem).*

Hacia el año de 1867, bajo el gobierno de Juárez, surgió la denominada Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, ordenamiento que precisó las diversas áreas del conocimiento que habrían de incluir los estudios en cada nivel de instrucción. Con base en ésta, los estudios profesionales se orientaron sobre bases que en esos momentos fueron estimadas como científicas. Y su importancia en la historia de la educación superior del país resultó crucial, pues logró sistematizar y organizar todas las escuelas de carácter profesional registradas al momento, lo cual sirvió como referente para la fundación de la Universidad Nacional en 1910.

Esta Ley, no obstante, sería modificada en 1869 y la legislación resultante serviría de base para que la mayoría de las entidades federativas transformaran sus sistemas educativos. Entonces, se benefició socio-culturalmente a la Escuela Preparatoria por haber simplificado el sistema educativo y se confirmaron las ventajas de la instrucción media o secundaria de carácter laico, positivista y científico *(Ibídem.,* 556).

Durante los mandatos sucesivos del General Porfirio Díaz se impuso orden en el país y se registró su reorganización jurídica, destacando el código civil, de comercio y penal, entre otros. En el Porfiriato, la educación alcanzó su organización más avanzada, cuando en 1876 se estableció el ámbito de la educación pública. Y desde entonces, el gobierno se encargaría de las tareas fundamentales en torno a la educación, constituyéndose en el poder rector del sistema educativo nacional, y sentando las bases para la educación primaria o básica.

Respecto a la Escuela Nacional Preparatoria, ésta adquirió de la doctrina positivista una marcada influencia. Así, los institutos científicos y literarios se fortalecieron y aumentaron en las poblaciones más importantes del país, constituyéndose en los antecedentes inmediatos de las universidades del Siglo XX. Y, el 22 de septiembre de 1910, la Universidad Nacional de México, sería inaugurada en el marco de las postrimerías del régimen de Porfirio Díaz. Además, conforme a la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, en su artículo 2º, esta última quedaba integrada por la Escuela

Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios. En el artículo 3° del mismo ordenamiento, se precisaba que el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, sería el Jefe de la Universidad Nacional de México; además confería el gobierno de la institución al rector y al Consejo Universitario *(Ídem)*[2].

Luego de terminados el régimen de Díaz y el movimiento revolucionario de inicios del siglo XX, los gobiernos emanados del movimiento referido iniciaron la edificación de un sistema de educación popular, establecieron la educación rural, la educación indígena y la enseñanza técnica. Y esta última abrió el amplio abanico de las especialidades que exigía el desarrollo industrial de la nación.

De manera que la tesis de justicia social de la Revolución alteró el sistema de enseñanza en su conjunto, pasando del desarrollo de la personalidad individual al desarrollo equitativo y equilibrado de la colectividad, que distinguió, por ejemplo, la época de la educación socialista en el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas. Y poco antes de concluir la lucha armada, se permitió que algunas instituciones se convirtieran en universidades estatales. Así, se tienen: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917) (SEP, UABC y ANUIES, 2002: 9; y, Baltazar, 1978: 101); la Universidad de Sinaloa (1918); la Universidad de Yucatán (1922); la Universidad de San Luis Potosí (1923); la Universidad de Guadalajara (1924); Universidad de Nuevo León (1933); la Universidad de Puebla (1937) y la Universidad de Sonora (1942) (OCDE, 1997: 52).

En el México posrevolucionario, la educación superior transitó por distintos cambios significativos, la mayor parte de ellos vinculados con la consolidación del proyecto de país, mismo que los diferentes gobiernos posrevolucionarios hicieron efectivo durante sus mandatos respectivos. Y, en medio de estos acontecimientos, el 25 de septiembre de 1921 fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP)[3], la cual, en sus inicios se caracterizó por su amplitud e intensidad: apertura de escuelas, edición de libros y fundación de bibliotecas; medidas que en su conjunto, fortalecieron un proyecto educativo nacionalista que recuperaba también las mejores tradiciones de la cultura universal. Así, se iniciaría una vigorosa tarea tendiente a reducir el número de mexicanos que no sabía leer y escribir, primero a través de la Universidad Nacional y después a partir de la Secretaría de Educación.

Después de dieciocho años de vida académica activa, en 1929, la Universidad Nacional recibiría el reconocimiento a su autonomía mediante la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. El hecho daría lugar a un progresivo proceso de creación de universidades nacionales y estatales[4].

---

2. Cabe hacer mención que fue en 1917 cuando se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, pues contraria a la aspiración de democratizar la administración educativa, sólo abarcaba al Distrito Federal y los territorios.
3. El decreto de creación data de ese mes, aunque se promulgó cuatro días después, es decir, el 29 de septiembre del mismo año. Y, en octubre siguiente, José Vasconcelos protestó como titular de la nueva dependencia (Solana, *et al.,* 1998: 173).
4. En 1933, una reforma a la Ley Orgánica, enfatizó la autonomía e independencia de la Universidad Nacional respecto del Poder Ejecutivo, pero restringiendo, en consecuencia, el subsidio que venía recibiendo de éste.

Además, por Decreto del 30 de octubre de 1935 se creó el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica, el cual sería el nuevo instrumento del Estado para normar la actividad de la enseñanza superior en México. El Consejo tenía carácter de órgano de consulta necesaria del gobierno, y su función esencial fue estudiar las condiciones y necesidades del país en materia educativa y de investigación[5].

Desde los años cuarenta, en diversas ocasiones, se reunieron informalmente rectores y directores de instituciones de educación superior con el objeto de intercambiar información y examinar la problemática a fin a sus casas de estudio, denominándose tales reuniones, a partir de 1944, Asambleas Nacionales de Rectores. Y hacia 1948, los rectores decidieron crear un organismo nacional que asociara permanentemente a las universidades e institutos de enseñanza media superior en el país, lo que abonó para que en 1950 se constituyera la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana, antecedente inmediato de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES).

Durante la etapa de 1950-1970, en México estuvieron presentes importantes instituciones y entidades de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional (1937)[6] y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT, (1970). En 1969, por iniciativa de la ANUIES se creó la Coordinadora Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), y en 1971 la SEP dio origen a organismos especializados análogos, lo que condujo a que en 1976 se firmara un convenio entre la Dirección de Planeación de la SEP y la ANUIES, donde se establecieron los lineamientos generales para captar y procesar la información institucional pertinente.

Para 1977, de esta manera, la ANUIES realizó varias aportaciones al Plan Nacional de Educación, proponiendo dieciséis puntos[7] que a su consideración deberían regir la sistematización de la educación superior. Luego se trazaron las bases para el Sistema Nacional de Planificación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), dando lugar a que con posteridad, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica

5. Este Consejo tuvo una corta vida, y auspició el desarrollo de Centros Universitarios como el de Guadalajara y el de Morelia, y promovió la unificación de los planes de estudio, lo mismo que las orientaciones y métodos de los institutos oficiales de cultura superior de los Estados. (Gallo, 1994: 573).

6. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) fue fundado por el presidente Lázaro Cárdenas, con base en un decreto del 1° de enero de 1936.

7. Dichos puntos fueron: 1. Garantizar la relación de cooperación entre las instituciones educativas; 2. Respetar la autonomía y libertad de cátedra y de investigación; 3. Incrementar la interacción entre el sistema de educación superior y sociedad; 4. Promover una demanda racional de educación superior orientándola de acuerdo con las necesidades del país y con los intereses vocacionales; 5. Establecer las directrices nacionales para el 1er ingreso al sistema de educación superior; 6. Ampliar la cobertura de la demanda social de educación superior con una mayor, mejor y más adecuada oferta por parte del sistema; 7. Perfeccionar la educación propedéutica y terminal de la educación media superior; 8. Formar recursos humanos en las instituciones y para el servicio de las propias instituciones de educación superior; 9. Desarrollar la infraestructura administrativa de cada una de las instituciones de educación superior; 10. Fortalecer la participación del Estado en la responsabilidad financiera y en la definición de los requerimientos de recursos humanos; 11. Impulsar las actividades normativas y de información en materia de educación superior; 12. Establecer condiciones suficientes para tratar los problemas de trabajo; 13. Acrecentar la productividad del sistema de educación superior; 14. Dar sentido y utilidad social a las actividades prácticas establecidas; 15. Instituir normas y procedimientos para orientar y regular la creación, el crecimiento y la localización de las instituciones de educación superior; y, 16. Estructurar la relación educación superior-empleo (Solana, *et al.,* 1998*:* 577).

(SESIC), de la SEP y la ANUIES, conjuntaran esfuerzos para elaborar el Plan Nacional de Educación Superior y establecer un conjunto de programas para atender cuestiones tales como superación académica, normalización jurídica, investigación científica, servicio social, financiamiento, orientación vocacional, administración universitaria, integración de la enseñanza media superior con sistemas de información, y derivaciones terminales representadas por carreras cortas.

Durante las décadas de los años 60 y 70, la expansión cuantitativa de la educación superior no se acompañó de cambios significativos la misma y su modelo académico. Al contrario, la expansión se dio bajo modalidades tradicionales y con la ausencia de la calidad deseable. Asimismo, el crecimiento no regulado junto con la crisis de los ochenta que se manifestó como una ausencia de identidad, de confianza y de finanzas, condujeron a instaurar en las Instituciones de Educación Superior (IESP), condiciones poco propicias para la necesaria y permanente innovación.

Desde la segunda mitad de los ochenta, el país apuntó paulatinamente hacia reformas trascendentales en materia económica a partir de su ingreso al Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés), hoy Organización Mundial de Comercio (OMC), lo que provocó la adopción de políticas de corte neoliberal que fueron incidiendo en los campos político y social. Y para los años noventa, la inserción del país en el seno de la comunidad internacional fue una realidad en los mercados mundiales a partir del ingreso al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y más tarde a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El impacto de estos cambios indudablemente repercutió en todos los ámbitos de la vida nacional. Y, consecuentemente, las IES han ido apuntando, desde entonces, hacia una nueva redefinición en relación con la sociedad y con las autoridades educativas en los ámbitos federal y estatal.

2.3.2. Caracterización del Sistema Nacional de Educación Mexicano y su Contexto Social, Político y Económico

2.3.2.1. Generalidades

Fue en la segunda mitad del siglo XX, cuando México experimentó un proceso de industrialización que repercutió en su estructura económica y social. Entonces, el esquema de urbanización se aceleró, por lo que las IES han atestiguado la valoración de la educación como un fenómeno eminentemente urbano, y esto ha sido así debido al registro de un crecimiento poco planeado de las ciudades y los desequilibrios existentes en las regiones (ANUIES, 2000).

De 1900 al año 2000, la nación fue sometida a un cambio profundo de los patrones

de asentamientos de su población[8]. En el México de nuestros días, dicho problema se ha acelerado a consecuencia de la estrategia económica que el país ha adoptado en los últimos lustros, a partir de su ingreso al GATT -hoy OMC- en 1986, y a la OCDE en 1994. Así, la nación se ha incorporado a los mercados internacionales a partir de su participación en acuerdos comerciales con países del norte, centro y sudamérica y de Europa[9], por lo que suman ya once los tratados de libre comercio negociados por México, lo cual le otorga al país el acceso seguro y preferencial a mercados de 32 países que representan 860 millones de consumidores, aproximadamente.

Por lo tanto, la sociedad mexicana es más urbana y moderna en la actualidad. Aunque, coexisten a la vez regiones del país que no se han beneficiado del crecimiento económico. La adaptación de las personas a los retos que implica este nuevo modelo ha acentuado la desigualdad de los mexicanos. Y en la cuestión política, el país ha vivido una ampliación de su vida democrática, y que forma parte esencial de la transición política que el país experimenta desde el año 2000. Las novedades en dicho ámbito han consolidado importantes logros, como lo ha sido la alternancia de gobiernos en el ámbito estatal y federal; así como el fortalecimiento de los partidos y asociaciones políticas.

En el ámbito social, también se han generado cambios de primer orden, como lo es el caso de las formas de asociación que se restringían a las agrupaciones gremiales y sectoriales. Ahora, existen múltiples iniciativas de organización de la sociedad civil. Y las barreras sociales han crecido y en algunos casos acentuado por la política económica y la polarización del ingreso entre los diferentes sectores sociales.

También, dentro del rompimiento de esquemas tradicionales, a los que la sociedad mexicana se enfrenta cotidianamente, destaca la transformación del papel de la mujer. Además, la presencia de la población juvenil demandante empleo y una mayor participación social, obliga a los diferentes niveles gubernamentales a crear nuevas estrategias políticas de cara a los retos de la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Sin duda, de estas soluciones, las IES tienen un papel muy importante, pues ellas formarán al personal calificado que protagonizará el desarrollo económico político y social del país. Por lo tanto, las IES se encuentran obligadas a emprender un conjunto de reordenamientos y reformas para responder a las exigencias de la sociedad mexicana y el mundo de hoy.

8. En 1910, uno de cada diez habitantes habitaba en alguna de las 33 ciudades de ese entonces. Actualmente se estima que siete de cada diez habitantes vive en alguno de los 372 centros urbanos del país. *(Cfr.* Secretaría de Educación Pública, 2001: 28).

9. Hacia 1992 entró en vigor al Acuerdo de Complementación Económica con Chile; en 1994 el Tratado de Libre Comercio de América del Norte; en 1995 se pusieron en marcha los tratados de libre comercio con Bolivia, Costa Rica y el llamado "Grupo de los Tres" con Colombia, Venezuela y México; en 1998 entró en vigor el Tratado de Libre Comercio con Nicaragua; en el 2000 entraron en vigor los tratados de libre comercio con Israel y la Unión Europea, con el triángulo del norte conformado por El Salvador, Guatemala y Honduras, con la Asociación Europea de Libre Comercio, integrada por Islandia, Liechtenstein y Suiza. *(Cfr.* Secretaría de Economía, 2008).

2.3.2.2. El Sistema Nacional de Educación en México y la Ubicación de los Niveles de Educación

En el seno de las políticas gubernamentales, la educación es apreciada como un pilar fundamental para la vida y el progreso de México. Así, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la alusión al tópico se expresa de la siguiente manera: “Es imperativo replantear las tareas de la educación mexicana con el propósito de que efectivamente contribuya a construir el país que queremos: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con el profundo sentimiento de la unidad nacional, a las que se adhiere el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006; un país en el que se hayan reducido las desigualdades sociales extremas y se ofrezca a toda la población oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos, en equilibrio con el medio ambiente” (SEP, 2001: 16).

En el mismo tenor, por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, establece que: “La educación es la base del progreso de las naciones y del bienestar de los pueblos. […] [Y,] En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos. México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población” (SEP, 2007: 7 y 10).

En adición, el artículo 3º de la Constitución Política delos Estados Unidos Mexicanos formula que la educación ha de ser impartida por el Estado y tendrá que desarrollar de forma armónica todas las facultades del ser humano, y fomentar en él, al mismo tiempo, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Así, en la fracción II, se dice que la educación será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político; si no como un sistema de vida fundado en el permanente mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

Por tanto, el marco legal de las políticas educativas, y el Sistema Nacional de Educación (SNE) en México definen los campos de las acciones educativas en el país, con la finalidad de lograr una buena calidad de la misma, condición necesaria para un desarrollo nacional justo y equilibrado (*Ibídem.*, 7-8). En aras de entender el vínculo del SNE, en acatamiento a los preceptos constitucionales y la demanda actual, tanto en términos cualitativos como cuantitativos, se requiere revisar la articulación de los diferentes niveles que lo constituyen.

Así, el SNE en México se encuentra segmentado en: educación básica, educación media superior y educación superior. A continuación, se hará referencia, a partir de tres

apartados, a estos niveles del sistema de educación.

2.3.2.2.1 El Sistema Nacional de Educación en México y la Educación Básica

Dentro del SNE se encuentra, en primer término, la Educación Básica, nivel educativo que, su vez, se subdivide en: preescolar, educación primaria y educación secundaria[10]. Ahora bien, bajo la premisa de que una inadecuada educación en preescolar, en enseñanza primaria o secundaria limita la oportunidad de continuar aprendiendo o estudiando, el Gobierno Federal se ha dado a la tarea de instrumentar algunos programas que respondan a estos tipos de problemas.

Se ha estimado que la intervención de factores internos y externos ha impactado la calidad de la educación que, al final, se refleja en la operación de los servicios. El estado de la Educación Básica en el México, en los últimos años, ha experimentado algunos cambios, como lo es el hecho de que la población en edad de cursar este tipo de educación ha dejado de crecer[11].

Igualmente, se calcula que una quinta parte de la población está en edad de cursar la educación básica obligatoria (SEP, 2007). Esto ha contribuido, por un lado, ha centrar los esfuerzos nacionales en el mejoramiento de la calidad de los servicios de educación y a la atención diferenciada de los grupos vulnerables, cuando el problema de cobertura resulta no ser tan apremiante como en tiempos anteriores[12]. Y otro de los avances en este nivel, es que la educación ha sido federalizada[13].

En los años noventa, se estableció una serie de subprogramas dirigidos a compensar las ausencias de equidad educativa que aquejan a la población en desventaja. Sin embargo, el Gobierno Federal ha reconocido que estas medidas han sido insuficientes. Se ha advertido la necesidad de concentrar el currículo y los materiales de adquisición de habilidades intelectuales, tanto de conocimientos básicos como fundamentales, que constituyen el fundamento de todo aprendizaje posterior, para lo cual se han renovado los planes y programas de estudio, y simultáneamente los textos educativos[14].

En aras de conocer el estado de la situación, se ha requerido efectuar evaluaciones e investigaciones diagnósticas. Desde los noventa se estableció un Sistema Nacional para

---

10. En el nivel de la Educación Básica se desarrollan las habilidades del pensamiento y competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las actitudes y disposiciones que normarán su vida. La Ley General de Educación establece 200 días de clase obligatorios (*Cfr.* SEP, 2001: 7).

11. De acuerdo con estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO), la tasa de crecimiento poblacional en 1995 fue del 1.73%; y en el 2000, lo fue del 1.44%. Sin embargo, la población mexicana seguirá creciendo en el próximo medio siglo, únicamente que lo hará a tasas más reducidas que las actuales (*Cfr.* ANUIES, 2000).

12. Los problemas de cobertura no han sido totalmente erradicados, ya que aún hay debilidades para hacer llegar la educación básica a las zonas geográficas de acceso difícil, lugar en donde la gran parte de la población indígena se encuentra ubicada.

13. Vía un Acuerdo Nacional, en 1992, se promulgó la federalización de la educación básica y normal. Hubo una reformulación de contenidos y materiales educativos de la primaria, secundaria y normal. Y se acordó la creación de un sistema nacional de actualización de profesores en servicio, y de un sistema nacional para la promoción laboral que asocia parte del salario magisterial con el desempeño docente.

14. El Gobierno Federal reconoce que un rasgo evidente de la educación básica en la actualidad es la falta de articulación, tanto curricular como organizativa entre los diferentes niveles que la componen (*Cfr.* SEP, 2001: 117).

la Actualización de Maestros en Servicio (SNAMS), mediante la creación de centros de maestros y una oferta de cursos de actualización; la transformación en los planes de estudio de la educación normal; se dio el comienzo de la generalización del uso de tecnologías de información y comunicación en el sector educativo[15].

Y en los últimos años ha sido, indudablemente, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), uno de elementos clave para el mejoramiento de la calidad. Aunque, el problema para su óptimo funcionamiento ha residido en el uso insuficiente de los instrumentos y del sistema de evaluación, por lo que sus mecanismos deben ser claros y sistemáticos en la rendición de cuentas. Y en aras de lograr nuevos y mejores resultados de los programas emprendidos, y en un futuro con otros, se ha fijado como programa principal la reorganización y reestructuración de la Subsecretaría de la Educación Básica y Normal para hacerla flexible y eficaz ante las nuevas formas de gestión y evaluación de la operación interna, y así garantizar la operatividad del subprograma sectorial de Educación Básica y Normal[16].

15. La educación normal prepara a los profesionales de la enseñanza, y desde los ochentas se decretó oficialmente su grado de licenciatura.

16. De acuerdo con la SEP, entre los principales programas para la Educación Básica están: En lo referente a la justicia educativa y equidad: La reorientación del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) y el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) en coordinación con el Consejo Nacional para el Fomento a la Educación (CONAFE), Programa de Fortalecimiento Financiero de la Educación Básica. En cuanto a la política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta se han delineado los siguientes programas y proyectos: Programa de Ampliación y Fortalecimiento del Modelo de Cursos Comunitarios, Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, Proyecto de Educación Básica para Niños y Niñas Migrantes, Programa para el Desarrollo Educativo de los Menores en Situación de la Calle, y Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. En atención muy especial a nuestros indígenas se han delineado los siguientes programas: Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, Programa para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos de Educación Intercultural Bilingüe, Programa para el Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, Programa para el Desarrollo de Innovaciones en Materia de Educación Intercultural Bilingüe, Programa de Equidad de Género en Servicios de Educación Destinada a Poblaciones Indígenas, y el Programa de Atención Intercultural a Niños y Jóvenes Indígenas que asisten a Escuelas Regulares (urbanas y rurales). La política de educación intercultural para todos ha delineado el Programa de Desarrollo Curricular para la Educación Intercultural en la Educación Básica, Programa de Formación y Actualización de Docentes en Educación Intercultural y de Valores, Programa de Educación Informal a Población Abierta sobre la Riqueza de Nuestro País Multicultural. Para velar por la calidad del proceso y el logro educativo el Gobierno ha diseñado los siguientes programas y proyectos: Evaluación Curricular, Pedagógica y Operativa en los Tres Niveles de Educación Básica, Definición de Estándares de Logro Educativo y Perfil de Egreso de la Educación Básica, Definición de Lineamientos Pedagógicos Generales para la Educación Inicial, Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria y el Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria. Relativo a la política de transformación de la gestión escolar se han delineado los siguientes programas: el Programa de Escuelas de Calidad, Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica y el Programa de Actualización y Desarrollo de Directivos Escolares, así como el Proyecto de Jornada Completa. Para la política de fortalecimiento de contenidos educativos y producción de materiales se ha delineado realizar dos cursos nacionales de actualización cada año para capacitar a los maestros, directivos, equipos técnicos estatales y bibliotecarios, en la promoción de la lectura. Asimismo se han implementado programas para fomentar la investigación e innovación educativa en la Educación Básica, promoción de la autoevaluación escolar en los planteles de Educación Básica, proyectos de Difusión de Derechos y Deberes de los Padres de Familia en la Escuela, Proyectos de Actualización de Maestros y Directivos para Alentar y Aprovechar la Participación Social en la Educación Básica *(Cfr.* Ídem).

2.3.2.2.2. El Sistema Nacional de Educación en México y la Educación Media Superior

En el contexto del SNE, la Educación Media Superior (EMS) posee un lugar fundamental en el desarrollo de la participación creativa de las nuevas generaciones en torno a la economía y el trabajo. Y es que la EMS ofrece a los egresados de la educación básica la posibilidad de continuar sus estudios y enriquecer así su formación. Sin embargo, en las últimas décadas la matrícula en este nivel de educación ha crecido altamente, por lo que se reconoce que aún está lejos de desplegar todas sus potencialidades[17].

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se efectúa un diagnóstico que apunta dos problemas fundamentales en el nivel de la EMS: el primero, la ausencia de identidad propia, debido a que las modalidades de este tipo de educación se han subordinado a la educación superior en detrimento del desarrollo de sus propias potencialidades; y el segundo tiene que ver con la discrepancia entre su alto nivel de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y terminación de estudios.

Igualmente, la EMS ostenta una posición estratégica para responder con oportunidad y calidad a los retos de la sociedad del conocimiento y del crecimiento social y económico de México. En el país, la EMS cuenta actualmente con dos modalidades: la propedéutica y la bivalente. La primera, al tiempo que ofrece un bachillerato general, posee una estructura curricular que permite acceder a la educación superior; y ofrece, igualmente, conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, metodología de investigación y dominio del lenguaje[18].

Por su parte, la modalidad bivalente tiene un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica de carácter propedéutico[19]. En ésta se realizan

---

17. De acuerdo con la SEP, para el año 2001, de cada 100 jóvenes que concluían la secundaria, 93 ingresaron a las escuelas de EMS (*Cfr.* SEP, 2001: 159); y, para 2007, la Presidencia de la República aseveró que "la educación media superior atiende a tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir, 58.6%; si bien la matrícula en este nivel educativo ha crecido notablemente, su eficiencia terminal en 2006 fue de 60.1%" (Presidencia de la República, 2007b:179).

18. Debe señalarse que los planes de estudio permiten diferenciar entre el propedéutico y el básico. En el básico se enseña matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación. En el propedéutico, físico-matemáticas e ingeniería; biología-ciencias; de la salud; sociales; humanidades; y arte. Así, "las instituciones en donde se puede cursar el bachillerato propedéutico son los bachilleratos de las universidades autónomas, los colegios de bachilleres, tanto federales como estatales, los bachilleratos estatales, las preparatoria federales, los centros de estudios de bachillerato, los bachilleratos de arte, los bachilleratos militares de las Escuelas Militares de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra ofrecen una formación básica que permite a los futuros militares a continuar sus estudios profesionales en la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, la preparatoria abierta, modalidad no escolarizada, que propicia el estudio independiente o autodirigido, la preparatoria del Distrito Federal, que inició en 1997, y depende del Instituto de Educación Media del Distrito Federal y es financiado por el Gobierno de la Ciudad, los bachilleratos federalizados, que aplican el mismo plan que las preparatoria federales, pero son privados y los bachilleratos particulares que ofrecen programas propedéuticos mediante el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), el cual es otorgado por el gobierno federal, por los gobiernos de los estados o por alguna institución de educación superior autónoma y pública facultada por ley para otorgar reconocimiento a instituciones particulares, el tele-bachillerato que actualmente opera en 11 entidades federales y el video-bachillerato (…)" (SEP, 2001: 163-164).

19. Actualmente, las instituciones en donde se puede cursar el bachillerato tecnológico son: Las instituciones dependientes del Gobierno Federal de Educación Tecnológica Industrial, Educación Tecnológica Agropecuaria, y la Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, cuyos programas se dirigen a la formación relacionada con los sectores industrial y de servicios, agropecuario y forestal y de pesca y la acuacultura, los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (Recite), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional, los Centros de

actividades prácticas, prácticas profesionales y servicio social; y como parte de esta modalidad existen dos opciones: el Bachillerato Tecnológico y la Educación Profesional Técnica. Esta última, ofrece desde 1997 la posibilidad de acceder al nivel licenciatura. Los planes del Bachillerato Tecnológico se organizan en dos componentes: un tronco común, y los cursos de carácter tecnológico relacionados con las diferentes especialidades; y también ofrece la inscripción en el sistema escolarizado o la modalidad abierta.

En la última década, de acuerdo con datos oficiales, la matrícula en la EMS creció en un 41%: el Bachillerato General creció un 36% y el Bachillerato Tecnológico un 93.3% (*Cfr.,* SEP, 2001: 165). Aunque, un gran problema es la baja eficiencia terminal, ya que se estima que para el Bachillerato General se ubica en un 59% y la Educación Profesional Técnica en un 44%. Estas cifran hacen estimar que se encuentra latente una deficiente orientación vocacional, una rigidez de los programas y la dificultad para actualizarse, o bien con la interrupción de los estudios por motivos económicos. Ante ello, y aunado con los problemas del acceso, equidad, cobertura, calidad, gestión, integración y coordinación del sistema, el gobierno mexicano ha determinado que los diferentes sistemas y modalidades integren en sus planes y programas de estudio un conjunto de elementos comunes: el compartir capacidades generales, actitudes, valores y conocimientos básicos humanistas, técnicos y científicos por parte de los egresados; la flexibilización del currículo y la garantía de mecanismos eficientes de reconocimiento de créditos para no prolongar los estudios innecesariamente; la incorporación al currículo de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje y uso intensivo de tecnologías de información y la comunicación que posea normas de competencia laboral[20].

En el mismo tenor, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, sentencia que "aún persisten rezagos de consideración en el sistema educativo nacional. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología de la información" (Presidencia de la República, 2007a: 176).

De esta somera exposición sobre los problemas actuales en la EMS, se puede hacer la identificación de al menos tres de los más sobresalientes, a juicio nuestro: la ampliación de la cobertura con equidad; la buena calidad de la EMS; y la integración, coordinación y gestión del sistema. De ahí que, el gobierno se haya fijado como meta aumentar la cobertura de atención entre los grupos de las edades de 16 a 18 años de 47% en el 2000, al 59% en el 2006 (SEP, 2001: 172), adoptando algunas estrategias para abordar las problemática

Enseñanza Técnica Industrial las Escuelas de Bachillerato Técnico que agrupan las formas de educación media superior bivalente con opciones terminales de naturaleza técnica, impartida por diferentes organismos, y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), que es la principal institución de educación profesional técnica *(Ídem).*
20. Actualmente existen programas de gestión, de integración y coordinación del sistema, pero en general han funcionado de manera irregular y no han logrado su plena consolidación, tal es el caso de la Coordinación Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS), y las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior, CEPPEMS, (*Ídem*).

referida[21].

2.3.2.2.3. El Sistema Nacional de Educación en México y la Educación Superior

En la casuística de México, la Educación Superior (ES), inscrita en el SNE, comprende los estudios posteriores a los de la EMS; y se imparte tanto en instituciones públicas y como privadas o particulares. Además, la ES tiene como finalidad la formación de personas en los niveles técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Las actividades de las Instituciones de Educación Superior (IES) varían de acuerdo con el tipo y la misión de cada una. Y, entre dichas actividades se encuentran: la docencia, la investigación científica, humanística y tecnológica; los estudios tecnológicos y la extensión, preservación y difusión de la cultura.

De acuerdo con el Gobierno Federal, se reconoce que la educación superior constituye el pilar del desarrollo de México. Así, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se hace referencia a ella de la siguiente forma: "La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población" (SEP, 2001: 183).

En la misma lógica que sus predecesoras inmediatas, la administración pública federal actual, dentro de su programa de gobierno, ha concebido que la misión de la educación superior consiste hoy en "(…) fortalecer la equidad, la calidad y pertinencia de este tipo de enseñanza para formar ciudadanos y profesionales creativos, así como científicos y tecnólogos comprometidos con su país, a fin de convertir a la educación superior en un auténtico motor del desarrollo para incursionar con ventaja en la emergente economía del conocimiento" (Presidencia de la República, 2007a: 278).

21. Por ejemplo, se han incorporado en el programa PROGRESA apoyos para que jóvenes de familias inscritas a este programa, y hayan acabado la educación básica, tengan acceso a la educación media superior. Se ha fijado otorgar becas anualmente, poniendo como meta para el 2006 llegar al millón. Lograr que una proporción mayor del 50% de las instituciones públicas atienda a la población indígena, estableciendo programas con enfoque intercultural. Para atender la calidad de la EMS, se implementan programas y fondos como el Fondo para la Mejora de la Calidad de la Educación Media Superior y el Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores de Educación Media Superior. A fin de fortalecer los órganos de gestión y coordinación de la EMS, se crea la Coordinación General de Educación Media Superior de la SEP y se observará que la CONAEMS y CEPPEMS funcionen eficazmente. Asimismo se creó el Consejo Nacional Consultivo de Vinculación de Educación Media Superior a fin de establecer vinculación de planteles con los sectores productivo y social. Para el caso de las Instituciones de Educación Media Superior particulares se fortalecerá el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, RVOE, *(Ídem).*

2.3.2.3. El Sistema Nacional de Educación en México y su Vinculación con el Sistema Productivo

El arribo del siglo XXI, ha exigido al gobierno, la sociedad y las IES, actualizar y redefinir sus objetivos para configurar de nueva cuenta el país que queremos tener en el futuro. Partiendo de la premisa de que la comunidad mundial es cada vez más interdependiente, y que la sociedad mexicana vive un proceso de transición en los rubros económico, político, social y cultural, se ha reconocido la urgencia de una transformación en la educación en general, y la terciaria en lo específico.

Entre las distintas aristas que debe atender dicho cambio, se encuentra su relación con el sistema productivo, el cual también se halla inmerso en un mundo desafiante ante la globalización e interdependencia económica global. Es así que el propio Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su apartado "Igualdad de oportunidades", contempla una *transformación educativa* que apunta que otro reto por superar consiste en reconocer la falta de vinculación entre la ES y el mercado laboral y, por ende, el sistema productivo (Presidencia de la República, 2007a: 178).

Entonces, la relación entre las IES con el sector social y productivo ha de contribuir a ayudar a captar con mayor nitidez las necesidades reales de la sociedad a la que sirven, y así ofrecer soluciones a los problemas específicos de los diferentes sectores y programas para el desarrollo económico y social de su entorno. Recuérdese que desde mediados de los noventas, las universidades públicas e institutos tecnológicos dependientes de la SEP, y algunas instituciones de educación superior particulares han desplegado una gran actividad en la vinculación con el sector productivo. Hoy por hoy, la mayoría de las universidades públicas realizan actividades de vinculación con el sector productivo mediante una gran diversidad de modalidades como son la prestación de servicios, tal es el caso de la consultoría (82%), asesoría (84%), y asistencia técnica (77%), y en menor medida, se han desarrollado forma más complejas como la transferencia de tecnología (35%), la investigación básica contratada (26%), y el licenciamiento de tecnología (24%) (Casalet y Casas, 1998).

Resultado, precisamente, de esta vinculación entre las IES y las empresas, se han actualizado los planes de estudios e innovado métodos de enseñanza-aprendizaje. La docencia se encuentra en la fase de desarrollo de los programas "emprendedores", considerando las estancias y prácticas profesionales de los alumnos en sus centros de trabajo. Las IES han tenido acceso a fuentes alternas de financiamiento, y sus egresados gozan de mayor aceptación, además de que se han creado nuevas carreras y campos de investigación, en tal situación se encuentran las Universidades Tecnológicas (ANUIES, 2000)[22].

El modelo curricular de las Universidades Tecnológicas se deriva de la matriz teórico-

22. Las Universidades Tecnológicas son organismos públicos, descentralizados de los gobiernos estatales. En su creación intervienen tres niveles de gobierno: el federal, el estatal y el municipal.

práctica del capital humano. Se orienta directamente al empleo productivo; ofreciendo al final de los estudios, dos vías: obtener un diploma válido para el mercado de trabajo o continuar los estudios superiores. Sin embargo, esto no ha sido alcanzado ni siquiera por la mitad de quienes ingresan al sistema (Rodríguez, 2002: 11-17). Y, precisamente, el problema con esta nueva opción universitaria ha sido vincular a los institutos con la universidad, situación que se ve acentuada por el hecho de que las universidades tecnológicas se encuentran adscritas en su mayor parte en el Distrito Federal (60%). En el 2000, la matrícula escolarizada de técnico superior o profesional asociado, representó el 2.6% del total de los matriculados en el sistema escolarizado de la educación superior (SEP, 2007: 186).

Los estudios de Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, ofrecen carreras de dos años en las áreas de producción y los servicios, y conducen a títulos de técnico superior universitario o profesional asociado. El 68% de la matrícula de este nivel, se concentra en 44 universidades tecnológicas, y el resto, es atendido por institutos públicos y en las universidades particulares *(Ídem).*

Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), fundado en 1937, es la institución nacional con mayor madurez en la enseñanza técnica superior en el país y, por ende, la mayor vinculada con el sector productivo del mismo. La dependencia se define como un organismo docente que tiene como función conducir los estudios que lleven a la formación de profesionales en las carreras que, en el tipo especialmente técnico necesita México. Sus categorías de instrucción van desde la preparatoria hasta la profesional y de posgraduados.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), creado en el año de 1970 durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, ha sido la entidad gubernamental encargada de coordinar la investigación científica mexicana, y de optimizar sus rendimientos para alcanzar el desarrollo de una tecnología propia. Hoy día posee una gran influencia en la acreditación de los científicos y tecnólogos con que cuenta México.

2.3.2.4. El Sistema Nacional de Educación en México y el Contexto de la Internacionalización

Definitivamente, el nuevo contexto internacional, signado por la globalización y el progreso sin precedentes de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de las naciones; los procesos de integración regional de mercados y la creciente competitividad del aparato productivo; y la actitud vigilante de la sociedad civil hacia las instituciones que prestan servicios públicos -entre ellos, los educativos-, hacen que las IES se encuentren inmersas entre desafíos y oportunidades. Así, la interdependencia brinda la oportunidad de realizar proyectos de investigación y programas académicos en niveles de asociados, profesional, licenciatura o posgrado, mediante el aprovechamiento de las ventajas comparativas que ofrecen el espectro internacional que finalmente contribuyan al fortalecimiento de la educación superior en el país.

Igualmente, las IES han reconocido que en el mundo actual son de suma importancia las alianzas estratégicas en el terreno cultural y educativo, lo cual permite fortalecer los programas de intercambio y movilidad de estudiantes y profesores, a través de tres modalidades: movilidad, intercambio académico y cooperación internacional[23]. Y, en este marco, precisamente destaca la labor que ha venido desempeñando últimamente la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), a través de la Dirección General de Educación Superior (DGES)[24].

2.3.3. Configuración del Sistema de Educación Superior en México

2.3.3.1. Generalidades

En el Sistema Nacional de Educación, la Educación Superior constituye el último nivel estructural; y su oferta consta de la educación profesional y la especialización. La educación profesional corresponde a licenciaturas y a técnica superior, y la segunda a posgrados. La primera tiene como propósito preparar en alguna disciplina o conocimiento específico a los estudiantes para el ejercicio autorizado y profesional de una actividad específica. Y los posgrados otorgan grados de especialización en materias de mayor acotamiento.

En cuanto al tiempo de duración, los estudios profesionales constan, en función del plan académico, entre 3 y 6 años. A ellos acuden mayoritariamente estudiantes de 18 años de edad en el ingreso. Por su parte, los programas de posgrado duran, según el grado de especialización, entre 1 y 4 años.

Finalmente, en el interior del SNE, se ubica el Sistema de Educación Superior (SES), es decir, la educación profesional y la especialización. En la actualidad, el SES está constituido por más de 1,500 instituciones públicas y particulares o privadas, ofreciendo programas educativos de técnico superior universitario o personal asociado[25], licenciatura[26],

23. Por ejemplo, algunos de estos acuerdos internacionales de movilidad son el Programa ALFA (Programa de América Latina para la Formación Académica) en estrecha relación con la Unión Europea, el CONAHEC, el cual está diseñado para la movilidad entre estudiantes de América del Norte, y además cuenta con un programa de vinculación entre las universidades estadounidenses y mexicanas. El CONACyT también cuenta con una serie de convenios entre gobiernos, fundaciones y universidades para apoyar la movilidad internacional.

24. Estas dependencias a la fecha cuentan con los siguientes programas internacionales: Programa para la Movilidad en la Educación Superior en América del Norte; Programa de Aseguramiento de la Calidad y Movilidad México-Estados Unidos; Programa de Estudios Norteamericanos; Programa Específico de Cooperación Educativa con el Consejo Británico; y Programa de Cooperación dentro del Campo de Formación Tecnológica y Profesional de la Educación Superior Francesa y Mexicana. Resulta interesante destacar que este intercambio se ha llevado a cabo, tradicionalmente, con instituciones homólogas de Norteamérica (ANUIES, 2000). Después de Estados Unidos, Gran Bretaña es el segundo país preferido por los mexicanos para cursar estudios en el extranjero. Según encuestas realizadas por la ANUIES en los últimos años, muestran que aproximadamente la mitad de los participantes mexicanos se dirigen a instituciones estadounidenses, un tercio lo hace hacia Europa (Gran Bretaña, Francia y España) y 15% a otros países *(ídem).*

25. La categoría de técnico superior universitario o profesional asociado ofrece carreras de dos años en las áreas de producción y los servicios, y conduce a títulos de técnicos superior universitarios. El 68% de la matrícula de este nivel se centra en 44 universidades tecnológicas relativamente recientes en el país. En la actualidad este tipo de universidades ofrece 25 carreras. El resto de la matrícula de este grado se atiende en las instituciones privadas (SEP, 2001: 186).

26. Los estudios de licenciatura comprenden las carreras con duración mínima de cuatro años. Su matrícula asciende a 1,664,384 estudiantes, de los cuales el 68.6% está inscrito en instituciones públicas, y el 31.4% en particulares *(Ibídem:*

educación normal[27] y posgrado[28] (SEP, 2001: 186).

2.3.3.2. Marco Normativo

El SNE tiene su mandato en el marco normativo nacional relativo a la educación, el cual está integrado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación.

Así, el artículo tercero de la Carta Magna, establece la norma básica en materia de educación. Y, específicamente, en las fracciones V, VI y VII se delinea lo relativo a la educación superior: "(…) V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativa incluyendo la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo, conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación, y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2007: 6-8).

En cuanto a la Ley General de Educación, esta establece en su artículo primero que "(…) La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior que se refiere la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones" (Ley General de Educación, 2004: 4).

Por su parte, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior tiene como objeto establecer las bases para el financiamiento de la enseñanza superior entre el Gobierno

---

186).

27. Este grado de educación superior ofrece programas de licenciatura y posgrado para la formación de profesores de educación básica y especializada. El 60% de la matrícula es atendida por instituciones públicas, y el 39.9% por escuelas particulares (Ídem).

28. El posgrado comprende los estudios de especialidad, maestría y doctorado. En la actualidad el 21.9% de la matrícula se encuentra en la especialidad, el 71.1% en la maestría y el 7% en el doctorado. El 59.4% de la matrícula es atendido por instituciones públicas y el 40.6% por las particulares. *(Ibídem:* 187).

Federal, los estados y los municipios[29].

Y, en el caso de las universidades públicas, sus leyes son orgánicas y expedidas por el Congreso correspondiente, a partir de las cuales, las instituciones generan sus reglamentos internos. Los institutos tecnológicos también cuentan con sus reglamentos internos. Las Leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas establecen los fines, estructura, la forma de gobierno, métodos de administración, disposiciones generales sobre su funcionamiento, derechos y deberes de los estudiantes y los profesores. Las universidades públicas aprueban reglamentos secundarios en donde se fijan las normas de admisión de estudiantes, profesores, promoción, así como las facultades, términos y limitaciones de sus cuerpos colegiados, al igual que las obligaciones y derechos de sus autoridades ejecutivas.

En el mismo tenor, y retomando la Ley General de Educación, ésta señala en su artículo noveno que: “Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal” (*Ibídem,* 15).

Igualmente, los estados federados emiten sus leyes de educación apegándose a los lineamientos de la ley federal. Otros tipos de leyes regulan aspectos complementarios de la vida de las universidades; tal como es el caso de las relaciones laborales en las universidades públicas autónomas. Por ejemplo, el artículo 123 de la Constitución establece que las mismas se regirán por lo establecido en un apartado especial de la Ley Federal del Trabajo.

La autonomía es exclusiva de las universidades públicas y es resultado de una Ley Orgánica expedida por el Congreso Federal (para el caso de las universidades públicas federales: la Universidad Autónoma de México, y la Universidad Autónoma Metropolitana), o bien por el Congreso Estatal correspondiente, como es el caso de las universidades autónomas de los Estados[30].

Finalmente, de acuerdo con la Dirección General de Educación Superior de la SEP, actualmente existen 34 instituciones autónomas en el país, a saber: Universidad Autónoma de Aguascalientes; Universidad Autónoma de Baja California; Universidad Autónoma de Baja California Sur; Universidad Autónoma de Campeche; Universidad Autónoma

29. Para ello, dicha ley considera dos consejos en función de órganos consultivos del gobierno federal: el Consejo de la Educación Normal y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. El Gobierno Federal asigna recursos a las instituciones públicas de educación superior, de acuerdo con ciertas condiciones como lo son la planeación institucional, los programas de superación académica, el mejoramiento administrativo, y las prioridades que en su momento se destaquen. En relación con lo anterior, el artículo 22 de dicha ley establece que, “(…) Los ingresos de las instituciones públicas de educación superior y los bienes de su propiedad estarán exentos de todo tipo de impuestos federales” (Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 2006: 19).

30. Cada uno de los estados de la República tiene al menos una universidad autónoma. Adicionalmente existen algunas instituciones de educación superior públicas autónomas por decreto del Poder Ejecutivo federal.

del Carmen; Universidad Autónoma de Coahuila; Universidad de Colima; Universidad Autónoma de Chiapas; Universidad Autónoma de Chihuahua; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Universidad Juárez del Estado de Durango; Universidad de Guanajuato; Universidad Autónoma de Guerrero; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma del Estado de México; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Universidad Autónoma de Nayarit; Universidad Autónoma de Nuevo León; Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Autónoma de Querétaro; Universidad de Quintana Roo; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Universidad Autónoma de Sinaloa; Instituto Tecnológico de Sonora; Universidad de Sonora; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Universidad Autónoma de Tamaulipas; Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Veracruzana; Universidad Autónoma Yucatán; y Universidad Autónoma de Zacatecas.

2.3.3.3. Estructura Institucional de Coordinación

De acuerdo con la SEP, existen dos niveles de coordinación en la Educación Superior, a saber: el federal y el estatal. El primero, se caracteriza por el alcance nacional de sus políticas y programas; y el nivel estatal se distingue por estar vinculado directamente con el gobierno de cada una de las 31 entidades federativas y el Distrito Federal.

Ahora bien, en el ámbito del gobierno federal existen dos subsecretarías de Estado que tienen que ver con la Educación Superior: la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT). La primera coordina y asigna recursos a las universidades públicas, además administra los subsidios federales de las universidades públicas autónomas, así como el de las universidades tecnológicas.[31] Además, no posee funciones ejecutivas, ni participa en la elaboración de los *curricula*, pero mediante el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) estimula el cumplimiento de ciertas prioridades; y, no tiene injerencia en el gobierno de las universidades, ni influye en la designación de sus autoridades (SEP, 2003)[32].

Por su parte, la SEIT coordina las políticas federales para el subsistema de institutos

31. Dentro de las tareas de la SESIC destacan: 1) La coordinación de los programas relacionados con las universidades públicas autónomas, las universidades tecnológicas y las universidades e instituciones de educación superior particulares; la administración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI, (cuyo primer ejercicio de planeación tuvo lugar en 2001), del cual forman parte el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, FOMES; 2) El Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES, FIUPEA; y el Fondo de Aportaciones Múltiples, FAM; el Programa de apoyo al Desarrollo Universitario, PROADU; el Programa para la Normalización de la Información Administrativa, PRONAD; y como parte del ámbito académico, el Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP; 3) La publicación de estadísticas nacionales sobre la educación superior; 4) La promoción de las políticas de evaluación de la educación superior; 5) La expedición de la cédula profesional; 6) Su enlace con la ANUIES; 7) Llevar el registro de los derechos de autor; 8) Encargarse de diseñar y ejecutar la política del Gobierno Federal hacia las universidades públicas *(Vid.,* SEP, 2003).

32. La SESIC, en la actualidad, cuenta entre sus programas especiales con el PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional), el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), el FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior), el PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior), entre otros *(Ídem).*

tecnológicos. Este subsistema cuenta con el Instituto Politécnico Nacional y 189 institutos tecnológicos, de los cuales 23 fueron creados durante el comienzo de la presente década (Ibarra, 2002). En la Subsecretaría, la autoridad central tiene facultades para: 1) reglamentar actividades docentes; 2) diseñar el currículo; 3) designar a los directores de las instituciones y administrar sus presupuestos, y las relaciones laborales de maestros y trabajadores con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Al sistema público también le corresponden algunas escuelas profesionales como la Escuela Nacional de Antropología e Historia, las escuelas del Instituto Nacional de Bellas Artes, las instituciones de educación superior agropecuarias, y las escuelas profesionales de las Fuerzas Armadas.

Además, resulta necesario apuntar que, en el ámbito de los gobiernos estatales, existen diferentes unidades administrativas dentro de las propias secretarías de educación pública responsables de la Educación Superior, las cuales pueden ser subsecretarías, o bien direcciones generales de Educación Superior. Igualmente, debe considerarse que en cada uno de los Estados existe una Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), cuyo funcionamiento varía entre entidades.

Por lo que toca al gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones han establecido políticas y mecanismos desde hace dos décadas a fin de mejorar el SES. El sistema actual, derivado del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), ha registrado momentos de alta efectividad, pero también algunos de reducida productividad. Ello debido, entre otras cosas, a que la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) no ha poseído un funcionamiento regular, y las instancias estatales, fundamentales para el desarrollo de la ES en los estados, continúan sin consolidarse y no han tenido un adecuado trabajado.

En adición, dentro de la coordinación del SES, en México se cuenta con la determinante participación de organizaciones de carácter no gubernamental como lo son la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual ha trabajado de manera estrecha con el gobierno en los últimos años en torno al diseño de las políticas de la educación superior; aún más recientemente, el Centro Nacional de Evaluación Superior (CENEVAL); y por último, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Hacia la conclusión de los años ochenta, se integró una serie de comisiones conformadas por funcionarios del gobierno federal y rectores o directores del SES, y como resultado de tal estrategia surgió el Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Desde entonces, se han efectuado los siguientes esquemas de evaluación, a saber: 1) la autoevaluación a cargo de las IES; 2) la evaluación interinstitucional encomendada a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación superior (CIEES); y 3) la evaluación del sistema y subsistemas a cargo de las subsecretarías de la SEP y la ANUIES. Agregar, finalmente, que a partir de 1993 se ha contado con el CENEVAL, y desde el año 2000 con el COPAES, instancia avalada por la SEP para emitir

el reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos de las IES de México.

2.3.3.4. Instituciones de Educación Superior Públicas e Instituciones de Educación Superior Particular o Privada

En el marco jurídico de materia educativa en México, y específicamente la Ley General de Educación, se incluye a la educación pública y particular dentro del sistema educativo nacional; y también regula en el capítulo V, la educación que imparten los particulares[33].

En el país, la ES cuenta con la modalidad pública y particular o privada; ambas constituyen el SES, que como ya se señaló, está integrado por más de 1,500 instituciones con distintos perfiles y misiones (SEP, 2001; 186). El sistema público comprende casi el 70% de la matrícula total, aunque esta proporción suele ser variable entre los niveles del sistema *(Ídem).*

Además, las instituciones educativas en México cuentan con tres opciones para que sus programas de estudios sean reconocidos oficialmente, a saber: 1) a partir de las instituciones autónomas[34]; 2) mediante la incorporación;[35] y 3) mediante el otorgamiento del reconocimiento de validez oficial emitido por el gobierno federal o estatal[36].

En los últimos tiempos la oferta de programas educativos en las instituciones de educación superior particular o privada (IESPP) se ha expandido notablemente contribuyendo con ello a la formación profesional de los mexicanos. Hoy en día, existen instituciones particulares en todas las entidades federativas de la República. Además, el gobierno ha contribuido en la mejora de los requisitos y procedimientos para el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE), el cual es concedido tanto por los gobiernos federales como estatales y también por universidades autónomas públicas, cediendo su incorporación de estudios a las instituciones particulares.

También, vale la pena destacar el organismo que representa a las instituciones particulares es la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES).

Retomando, según datos de la Dirección de Educación Superior, en México, las instituciones de educación superior (IES) se clasifican en públicas y particulares. Dentro de las públicas se encuentran las universidades, tanto estatales (UPE) como federales (UPF),

---

33. *Cfr.* Artículos 10º, 54º, 55º, 56º, 57º, 58º y 59º de la Ley General de Educación
34. La ley orgánica respectiva, expedida por el legislativo federal o estatal otorga de antemano el reconocimiento oficial a los programas de estudios a las universidades autónomas. Además, las universidades autónomas tienen la facultad de otorgar validez oficial -mediante la figura de la “incorporación”- a los programas educativos de las instituciones no autónomas.
35. Las universidades autónomas asumen la responsabilidad de vigilar que los programas que ofrecen las instituciones privadas atiendan al currículo que imparten, y bajo los mismos estándares vigentes de la misma institución.
36. Esta es una opción intermedia para las ya mencionadas. No tienen la flexibilidad de la autonomía, pero tampoco la rigidez de la incorporación. Las instituciones particulares pueden ofrecer su propio currículo y normas, siempre y cuando haya sido autorizado por la dependencia correspondiente del gobierno.

ambas gozan de autonomía; también existen las denominadas Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS); las universidades politécnicas y las universidades tecnológicas. Igualmente, se cuenta con los institutos tecnológicos, que similarmente que las universidades, existen a nivel estatal y federal. Por otra parte, están las escuelas del Ejército y la Marina, las escuelas normales, y otras. Y, por su lado, las IES particulares cuentan con universidades, escuelas, institutos, centros y otras.

En el mismo tenor, la ANUIES clasifica al SES en seis subsistemas, a saber *(Cfr.* ANUIES, 2000): 1) Universidades Públicas (UP)[37], 2) Universidades Tecnológicas (UT)[38], 3) Universidades Particulares o Privadas (UPP)[39], 4) Otras Instituciones Públicas (OIP)[40], 5) Instituciones Tecnológicas (IT)[41], y 6) Educación Normal (EN)[42]. También existen otras tipologías de la IES, como la aprobada por Asamblea General de la ANUIES en 1999, con base en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO de 1997, y en la cual se toma en consideración lo relativo a la clasificación de programas y al establecimiento de mínimos deseables, en cuanto al nivel y tiempo de dedicación de la planta académica. Con base en estos criterios, se proponen seis tipos de ellas, a saber (ANUIES, 1999): 1) IDUT: instituciones de educación superior, centradas preponderantemente en la transmisión del conocimiento, y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior o profesional asociado; 2) IDEL: instituciones de educación superior, cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento, y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura; 3) IDLM: instituciones de educación superior, cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento, y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de postgrado hasta el nivel de maestría; 4) IDILM: instituciones de educación superior orientadas a la

37. Existen 45 instituciones de este tipo, cuyas funciones son las de docencia, investigación y extensión de la cultura y servicios. Este subsistema se encuentra representado por las universidades federales y estatales, siendo la mayor parte de las universidades públicas autónomas. Además, aproximadamente atiende al 50% de la investigación del país, al 52% de los estudiantes de licenciatura y al 48% de los estudiantes de posgrado.

38. Son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales; y están presentes en los niveles federal, estatal y municipal, siendo creadas a partir de 1991. Sus programas de estudios duran dos años, formando profesionales asociados. Así, de 1998 a 1999 se contaban con 36 universidades tecnológicas en 19 entidades, atendiendo al 1.1% de la matrícula en educación superior.

39. Existen 976 organismos, sin incluir a las escuelas normales; y se clasifican, según su nombre oficial en cinco conjuntos: a) Universidades: 306; b) Institutos: 256; c) Centros: 239; d) Escuelas: 88; y e) Otras instituciones: 87. Tales universidades requieren del RVOE, de la SEP o de los gobiernos estatales, o bien, pueden estar incorporadas a una institución educativa pública facultada para ello. Este subsistema atiende al 27.6% de la matrícula en licenciaturas y al 36.5% en el posgrado.

40. Se trata de 67 instituciones no comprendidas en las dos anteriores; atienden al 1.1% de la población de licenciatura, y al 7.5% del posgrado.

41. Existen 147 instituciones que representan el 19% de la matrícula en licenciatura, y el 6% de estudiantes de posgrado. Del número anterior, 102 son coordinados por la SEP a través del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), los Institutos Tecnológicos Federales y Agropecuarios, los de Ciencias del Mar y un Tecnológico Forestal. De estos, 45 son organismos descentralizados de los gobiernos estatales. La oferta de sus programas es de 3 años de duración: 2 de tronco común y 1 de especialidad. Asimismo, favorecen a una rápida salida al mercado laboral y abren la posibilidad de continuar con los estudios superiores.

42. Este nivel prepara docentes en diferentes tipos y niveles del Sistema de Educación Nacional. Su programa tiene una duración de 4 a 6 años. Se tiene la posibilidad de obtener la licenciatura en preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación especial y educación física. Del total de sus escuelas, 220 son de carácter público y 137 de carácter particular. Representan el 11.8% de la población en educación superior.

transmisión, generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderamente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado); 5) IDILD: instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado; 6) IIDP: instituciones de educación superior, cuya actividad principal se centra en la generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado.

2.3.3.5. La Educación Superior y sus Elementos de Acceso, Cobertura, Exigencias de Escolaridad y Duración de Estudios

El urbanismo continúa siendo un elemento altamente correlacionado con el acceso a la Educación Superior, pues el 45% de los jóvenes de entre los 19 y 23 años, que vive en las zonas urbanas y pertenecen a las familias con ingresos medios o altos recibe educación superior; los que habitan en los sectores urbanos pobres, representan el 11%, y sólo el 3 % de los que viven en las zonas rurales pobres (SEP, 2001: 189).

Sin duda, la ES en México ha constituido un destacable medio de movilidad social para los jóvenes entre los 20 y 24 años. Por ejemplo, para 1950 representaba el 1.3% de la población entre las edades mencionadas, que había accedido a la educación superior; y en 1998 lo fue en un 16.6%; y en 1999 el 17.7% (ANUIES, 2000).

La cobertura de la ES se distribuye de manera heterogénea en el país, diferenciándose cuatro grupos: grupo I, con tasa superior al 25%[43]; grupo II, con tasas del 20 al 25% de cobertura[44]; grupo III, con tasas del 15 y 20%[45]; y, grupo IV, con tasas menores al 15% (Ídem)[46].

A propósito de los requerimientos para acceder a la ES en México, se estima necesario contar con el certificado oficial que avale el término de la EMS con el promedio mínimo que cada una de las IES solicite dentro de sus exigencias de ingreso. Los aspirantes, además, tienen que someterse a un examen de selección[47]. Y, también, debe apuntarse que algunas IES que imparten cursos de bachillerato, permiten el llamado pase automático

43. Este grupo lo comprenden el Distrito Federal, Tamaulipas, Nayarit y Nuevo León.
44. Este grupo es integrado por Colima, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.
45. Conformado por Aguascalientes, Baja California, Campeche, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, Morelos, Puebla, Querétaro, Tabasco, Tlaxcala y Yucatán.
46. Integrado por Baja California Sur, Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz y Zacatecas.
47. Algunas universidades diseñan y aplican sus propios exámenes como la UABC, UNACH, UGTO, UAC, UACH, UJAT, UAN, UAS, UADY, UAZ, UAM, IPN y UNAM. Otras universidades aplican exámenes diseñados por agencias externas como el EXANI II del CENEVAL para el ingreso a la licenciatura. Las universidades que aplican este examen son: UAA, UABCS, UACAM, UJAT, UANL, UNACAR, UAG, UNICACH, UACJ, UAEH, UAEMEX, UAEM, UANL, UAQRO, UASLP, UAS, UATLAX, UAT, UCOL, UABJO, UJAT, UJED, UOCC, UQRoo, UV. Incluso, algunas universidades aplican el examen del College Board como lo son: la BUAP, UAA, UdG, UNACAR, UANL y la UAC. Otro examen aplicable es el ESCOBA (Examen de Conocimientos y Habilidades Básicas) de la Universidad Autónoma de Baja California. Las instituciones que recurren a este examen son la UNISON y la UG. Para medicina se aplica el ANFE en la UACH y UQRoo, y para ingeniería el ABET, aplicable en la UAQRO.

o reglamentado a sus estudiantes de ese nivel educativo que obtienen la calificación mínima estipulada para el ingreso a los estudios superiores.

Ahora bien, para obtener un título de grado en las IES es necesario cubrir el número de créditos correspondientes a la carrera que se haya cursado, además de optar por las modalidades que algunas instituciones ofrecen para titularse. De entre estas destacan: tesis[48], tesina[49], reporte de experiencia profesional[50], seminario de titulación[51], examen general de conocimientos[52], créditos de posgrado[53], alto rendimiento escolar[54] e informe del servicio social[55]. Además, el tiempo de duración de las carreras dura entre cuatro y seis años, según los estudios que se realicen. Los programas del plan de estudios marcan las materias que deben cursarse.

2.4. CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE MICHOACÁN Y SU CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO Y ECONÓMICO

Para los habitantes del estado de Michoacán, la educación es una de las líneas prioritarias del desarrollo por lo que significa en el terreno de la formación de los michoacanos para la vida y para el trabajo, y por el papel en la forja y solidificación de los valores históricos, artísticos, sociales, cívicos y culturales.

Según la versión oficial, “el aumento en la cobertura de educación básica ha mantenido un ritmo de crecimiento constante. El nivel de prioridad de preescolar ha crecido de 48.9 por ciento en el año 2002 al 76.4 por ciento en el año 2007; en el nivel primaria se tiene virtualmente cubierta la totalidad de la población; en el nivel secundaria se pasó, en el mismo periodo, del 74.3 al 77.7 por ciento. Como se observa, el porcentaje de crecimiento en la matrícula de los servicios de preescolar ha sido mayor que en los de secundaria, pero en cualquiera de los dos casos existe un gran déficit de atención a la demanda” (Gobierno del Estado de Michoacán, 2008: 75).

48. Elaboración de un trabajo de investigación, cuya trascendencia implica un esfuerzo intelectual en la carrera estudiada, en donde se plantea un problema, se presenta una hipótesis y se da una propuesta. Debe ser evaluada por un director y dos sinodales
49. Elaboración de un proyecto de investigación que debe extenderse en el enfoque particular de quien lo presenta sin reducirse a citas bibliográficas. Es más breve que la tesis porque por lo general no se incluye el marco teórico.
50. Consiste en la elaboración de un informe escrito de las actividades profesionales de pasante durante un periodo, por lo general, no menor de tres años, donde aplique el conocimiento de la especialidad. En algunas universidades además del reporte se tiene que hacer una exposición oral del mismo. El campo de trabajo tiene que ser a fin con lo que se estudió.
51. Duración mínima de 150 horas y puede estar dividido en dos seminarios. Para acreditarlo el alumno debe tener una calificación no menor de ocho, y una asistencia mínima del 80% y presentar un trabajo escrito relacionado con el seminario, aunque puede variar de universidad a universidad.
52. Consiste en la aprobación de un examen, que dependiendo de la institución puede ser escrito, teórico u oral. Algunas universidades elaboran su propio examen y otras aplican los del CENEVAL.
53. Obtención del 50% de créditos por cursos requeridos para cubrir un programa de posgrado equivalente a uno de maestría y la presentación de un trabajo de investigación. Los créditos deben ser afines con los programas cursados.
54. Con un historial académico limpio y promedio de 9.0 a 9.5, según la universidad, el alumno puede titularse sin elaborar una tesis. Algunas universidades exigen al alumno un informe del tema que deseen.
55. Actividades profesionales por un mínimo de 700 horas en un área de trabajo que le permita aplicar los conocimientos adquiridos correspondientes a su carrera y que al final del servicio social entregue un informe escrito con base en lo aprendido.

De acuerdo con datos del Informe Nacional sobre la Educación Superior en México (2003), de 1993 a 2003 la matrícula en la educación media superior había crecido en un 41%, el bachillerato general un 36% y el bachillerato tecnológico un 93.3%; sin embargo, un gran problema es la baja eficiencia terminal. La misma fuente estima que para el bachillerato general se ubica en un 59%, y en la educación profesional técnica en un 44%.

Por otro lado, aunque en los últimos años se redujo significativamente el analfabetismo, la entidad aún se mantiene por debajo de la media nacional en algunos otros indicadores. Los más graves rezagos se enfrentan en las zonas rurales y en pueblos indígenas y, en general, se puede afirmar que la dispersión y los obstáculos geográficos dificultan el acceso de niños y jóvenes a los servicios de educación, fundamentalmente en las localidades más apartadas de cabeceras municipales y de centros de desarrollo urbano.

Hoy por hoy, el principal problema que encara el Estado en materia educativa tiene que ver con los recursos presupuestales limitados. La transferencia de recursos federales para atender las prioridades en materia educativa, en vez de incrementarse como consecuencia del proceso de desconcentración, se han reducido[56].

La política pública vigente orientada al Sistema Educativo de Michoacán tiene como propósitos garantizar el acceso, permanencia y terminación de estudios de la población en todos los tipos, niveles y modalidades de la educación pública *(Ibídem,* 76). Además, recientemente el gobierno del Estado ha impulsado la ampliación de la oferta del nivel medio superior en las modalidades de bachillerato general, bivalente o preparatoria abierta, atendiendo las necesidades de infraestructura y equipamiento. En consecuencia, se ha emprendido una reorganización y una coordinación más ágil y eficaz en el nivel medio superior para cohesionar y potenciar el desarrollo de la variedad de instituciones que abordan los diversos campos formativos. Ello con la idea de posibilitar la unificación de esfuerzos institucionales frente a las prioridades del desarrollo social y económico del Estado *(Ídem).*

2.4.1. Las Instituciones de Educación Superior en Michoacán

De acuerdo con datos de 2003 de la Secretaría de Educación Pública Federal, Michoacán es uno de los diez estados con mayor concentración de la educación superior en su ciudad capital. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo concentra más de 85 por ciento de su matrícula en la ciudad de Morelia. Informes de la Rectoría de la Casa de Hidalgo, en el mismo tenor, apuntan que “la Universidad se mantiene como la Institución de Educación superior con mayor porcentaje de la matrícula de nivel superior en el Estado, al conservar el 54% de estudiantes registrados” (Universidad Michoacana de San Nicolás

56. En 1992, cuando se firmó el convenio de descentralización, de cada peso que se invertía en educación pública, 90 centavos proveían de la Federación y 10 centavos aportaba la administración estatal. Hoy, de cada peso en educación la Federación sólo pone 69 centavos y el Gobierno del Estado treinta y uno (Gobierno del Estado de Michoacán, 2008: 76).

de Hidalgo, 2009: 7). En consecuencia, Michoacán presenta un esquema de centralización y concentración de la cobertura de los servicios en materia de educación superior.

Además, en la última década, la entidad ha registrado un crecimiento sustancial de la demanda de educación superior (hasta un 85%) como consecuencia del traslado de la demanda del nivel básico y de las expectativas de desarrollo personal y social que ofrece la formación de nivel superior en un entorno laboral restrictivo. Igualmente, resulta imperativo hacer crecer la oferta de educación superior fuera de la capital del Estado.

De acuerdo con las políticas del gobierno del Estado, en aras de la promoción de las IES en Michoacán, la Secretaría de Educación en el Estado mantiene un vínculo continuo con todas las instituciones públicas o privadas de educación superior en la entidad, dando un énfasis particular a la coordinación con la UMSNH, promoviendo, dentro del ámbito de atribuciones y estatuto jurídico de ambas instituciones, la realización de programas conjuntos de docencia, investigación, extensión, difusión científica y actividades culturales, mediante la suscripción de los convenios correspondientes (Gobierno del Estado de Michoacán, 2008: 80). Y "para atender al amplio segmento de jóvenes sin acceso a los estudios superiores, especialmente aquellos que radican en el interior del estado, en este cuatrienio se abrirán siete campus universitarios en las regiones de Lázaro Cárdenas, Hidalgo, Zitácuaro, Zamora, Uruapan, Apatzingán y Huetamo, además de buscar la extensión de la Universidad Michoacana en cada uno de los 113 municipios del estado, con educación a distancia en algunos casos" *(Ibídem,* 81).

En cuanto a IES públicas en Michoacán, a la UMSNH se suma la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo que a la fecha cuenta con una matrícula de 318 alumnos que cursan licenciaturas orientadas al desarrollo de la agricultura, ganadería, comercio, agroindustrias y piscicultura, destacando las de Genómica Alimentaria, Ingeniería en Energía, Gobernabilidad y Nueva Ciudadanía e Ingeniería en Nanotecnología *(Ídem).* Del mismo modo, de acuerdo con fuentes gubernamentales, Michoacán cuenta actualmente con una oferta de educación superior pluricultural en tres modalidades: la Escuela Normal Indígena, el Instituto Tecnológico Superior P'urhepecha y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, así como con instituciones formadoras de docentes como el Sistema Estatal de Educación Normal, el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, no sólo para potenciar la formación de profesionales de la educación, sino como espacios para la investigación y la elaboración de propuestas educativas *(Ídem).*

En adición, el desarrollo del posgrado en la entidad ha experimentado en la última década un crecimiento en la matrícula del 47.5 por ciento, aun insuficiente para la formación de especialistas que impulsen decisivamente los proyectos de investigación y desarrollo que requiere la construcción de respuestas de fondo frente a la problemática educativa y el resto de problemas prioritarios de la sociedad michoacana *(Ídem).*

En materia de ciencia y tecnología, Michoacán cuenta con 68 instituciones de

educación superior y 7 centros de investigación como instancias con un papel activo en la formulación de propuestas y mecanismos para el fomento del desarrollo local *(Ibídem,* 83). La entidad cuenta, además, con un padrón de 790 investigadores, 275 de ellos están inscritos en el registro del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Evaluadores Acreditados perteneciente al Sistema Nacional de Evaluación Científica y Tecnológica, y 390 en el Sistema Nacional de Investigadores *(Ídem).* Y para consolidar la política de ciencia y tecnología enfocada a impulsar el desarrollo del Estado, se impulsa la educación superior tecnológica que se imparte en Michoacán en los nueve institutos tecnológicos estatales, en los seis institutos federales, en la Universidad Tecnológica de Morelia, en el Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán y demás instancias públicas y privadas con especialidades en la materia, a fin de formar profesionistas capaces de desempeñarse en empresas, industrias o instituciones del sector público o privado, así como en el desarrollo de su propia empresa, con base en conocimientos actualizados, investigación y uso de tecnologías; y se fortalece al Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Michoacán como organismo que encabeza en el Estado los mecanismos para la articulación y armonización de los programas de los tres niveles de gobierno en materia de ciencia y tecnología.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo tercero denominado *La Calidad en las Instituciones de Educación Superior,* se describen las bases conceptuales y teóricas de la calidad en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior. Aquí se efectúa un recorrido por las aportaciones efectuadas por diferentes autores y desde distintas perspectivas en torno al concepto de calidad, en la consideración de que todas ellas son valiosas, útiles y, generalmente, se complementan.

El contenido de este apartado capitular constituirá el fundamento a través del cual se determinarán las dimensiones de la calidad educativa que se abordarán en el siguiente capítulo. Además, se exponen en estos espacios los términos como *gestión de la calidad, calidad del servicio, calidad total, calidad educativa, mejora continua* y *aseguramiento de la calidad,* los cuales habrán se aplicarse en el desarrollo del estudio.

También, se aborda la situación en torno a la evaluación de la calidad de las IES, a través de una revisión organizada de los modelos de evaluación internacionales, así como el caso de la evaluación institucional en México. Y, finalmente, a partir de esta revisión teórico-documental se orientó el estudio hacia la concepción de que la calidad constituye un concepto multidimensional y en permanente evolución.

3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CALIDAD

El término *calidad,* en latín significa “cualidad, manera de ser”. Y su significado en castellano es “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Real Academia Española, 2009).

Garvin (1988) ha clasificado en cinco los enfoques de la definición de calidad: 1) enfoque transcendente, que coincide con la definición de calidad como excelencia; 2) enfoque basado en el producto, que define la calidad como las diferencias en la calidad de algún atributo o característica que posee un producto; 3) enfoque basado en el cliente, similar a la definición de calidad en relación a las expectativas del cliente; 4) enfoque basado en la producción, que equivale a la definición de conformidad con las especificaciones, y 5) enfoque basado en el valor, que equivale a la definición de calidad como valor.

De estas propuestas de definiciones del concepto calidad, dos de ellas parecen ser las más aceptadas en la literatura. En primer lugar, aquella que define la calidad como conformidad con las especificaciones. Esta definición puede considerarse incompleta porque: a) los requisitos de los productos deben ajustarse a lo que desean los clientes

y no sólo a lo que cree la empresa, b) los clientes pueden no conocer exactamente cómo el bien o servicio se ajusta a las especificaciones internas y, por último, c) el factor humano, que no está contemplado en dicha definición, es una parte esencial en la calidad (Reeves y Bednar, 1994: 430-431). Esta visión está ligada con el enfoque tradicional de la calidad, desde una perspectiva de inspección en el departamento de producción.

Una segunda definición considera la calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente o usuario. Este enfoque por sí solo es amplio, subjetivo y presenta el inconveniente que puede resultar difícil descubrir las necesidades y expectativas de los clientes. No obstante, a diferencia de la primera definición en la que las especificaciones son diseñadas por la propia empresa y pueden no satisfacer finalmente las necesidades del cliente, obliga a la organización a investigar qué requisitos demanda el consumidor, con lo que será más fácil satisfacerlo. En este sentido, la calidad que afectaba sólo al bien o servicio y significaba detectar los errores para posteriomente corregirlos ha evolucionado hasta impregnar a todas las actividades de la organización, por lo que para su consecución es necesaria la prevención y la participación de todos los miembros de la misma. Como consecuencia de esta nueva concepción de la calidad que afecta a todas las actividades de la organización, se ha desarrollado el enfoque moderno de la calidad o calidad total.

Las diferentes perspectivas analizadas pueden encuadrarse en una clasificación de calidad más general que distingue entre calidad objetiva y calidad percibida. La *calidad objetiva* se deriva de la medición y verificación de la superioridad técnica o excelencia de los productos. La *calidad subjetiva* se basa en las evaluaciones de las personas, es “un alto nivel de abstracción más que un atributo específico de un producto” (Zeithaml, 1988: 3). La calidad objetiva es un concepto similar a lo que Garvin (1983) define como calidad basada en el producto y calidad basada en la producción, mientras que la calidad percibida es similar a la calidad basada en el usuario.

La interpretación *objetiva* de la calidad se basa en la idea que ésta es una cualidad que reside en el objeto y que, por tanto, es independiente del sujeto que la evalúa. Desde esta perspectiva la calidad de un objeto dependerá de la cantidad de características o atributos que el objeto posea. El principal atractivo de esta interpretación es la aparente facilidad en su operativización, ya que permite evaluar la calidad de un objeto a partir de la medición cuantitativa de dichas características (Garvin, 1984: 27). Sin embargo, estas interpretaciones objetivas de la calidad no están exentas de problemas tanto coceptuales como de aplicación práctica. Los problemas conceptuales se derivan de la propia definición de calidad como concepto “objetivo”, ya que cualquier evaluación realizada por un sujeto es necesariamente subjetiva (Maynes, 1976). Los problemas prácticos, por su parte, se derivan de la necesidad de determinar qué tipo de características o atributos son los adecuados para medir la calidad. Esta decisión es problemática debido a que los diversos puntos de vista de los distintos sujetos

(directivos de la empresa, clientes, etc.) pueden conducir a la determinación de atributos diferentes (Zeithaml, 1988: 5).

Por su parte, la interpretación *subjetiva* o *situacional* acepta la idea de que "la calidad reside en los ojos del sujeto" (Garvin, 1984: 27). Desde esta perspectiva, por lo tanto, "lo que cuenta es la calidad tal y como lo perciben los clientes" (Grönroos, 1994: 36). La *calidad percibida* es habitualmente definida en la literatura como un juicio evaluativo global que realiza el cliente y que se refleja su actitud sobre la excelencia o superioridad del objeto con respecto a sus necesidades (Bou y Camisón, 2000: 11).

La adopción de este concepto permite caracterizarla como: a) un juicio evaluativo de naturaleza actitudinal (Parasuraman *et al.,* 1988; Carman, 1990; Cronin y Taylor, 1992); b) formulado por el cliente (Steenkamp, 1990; Holbrook, 1994); c) de carácter global, aunque está formado a partir de las características y atributos del objeto (Olshavsky, 1985); y d) relativo, ya que se determina a través de la interacción entre el objeto y el sujeto que evalúa, lo que le concede un carácter comparativo, personal y situacional (Steenkamp, 1990).

3.2. CONSIDERACIONES SOBRE LA CALIDAD APLICADA A LA EDUCACIÓN

El significado atribuido a la expresión *calidad de la educación* incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Toranzos (2000) sostiene que en el ámbito educativo la calidad puede considerarse en varias dimensiones.

En un primer sentido, el concepto la calidad puede ser entendido como *eficacia:* una educación de calidad sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su *relevancia* en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad sería aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que refiere a la calidad de los *procesos* y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad sería aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios

empleados en la acción educativa.

Según las opiniones de Toranzos (2000), las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de referirnos a la calidad de la educación. Por otra parte, en opinión de Navarro (1997) la educación de calidad es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Y, midiendo los resultados se adecuan los medios pertinentes.

De acuerdo a lo señalado por Arríen (1998), la Calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, desarrollo que se manifiesta en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario.

Desde una visión global e integral, la calidad de la educación es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se debe analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no sólo su resultado final.

A pesar de la gran masa de literatura sobre calidad, el concepto de calidad aún presenta algunas ambigüedades y penumbras. Partiendo de esto, Harvey y Green (1993), analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior, tales como: fenómeno excepcional, logro de un propósito, perfección o coherencia, relación valor-costo, y transformación (cambio cualitativo).

3.3. LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

3.3.1. El Servicio Educativo en las Instituciones de Educación Superior

El servicio educativo en las Instituciones de Educación Superior (IES) comprende cinco ámbitos metodológicamente diferenciados, a saber: la docencia, la investigación, la extensión, la difusión y la administración o gestión. Y tales dimensiones se identifican con las actividades más comunes que se efectúan en el cumplimiento de las funciones sustantivas y adjetivas de una IES genérica.

De acuerdo con Velázquez y Maldonado (2005: 110-116) la docencia es una función sustantiva que comprende los programas y actividades de instrucción y transmisión del conocimiento, formalmente organizados por las IES, que se ofrecen como cursos y tutorías académicas, independientemente de que por ellos se otorgue o no un grado académico y de que sean estudios no escolarizados; apuntan que la investigación es una función sustantiva que integra las acciones, proyectos y programas de la IES, orientados de manera específica a la generación de conocimiento y su aplicación innovadora; y, sobre la extensión, advierten que ésta es una función sustantiva conformada por actividades y programas que tienen como objetivo vincular a la institución con su entorno, y extender a la comunidad los beneficios de la cultura, mediante la difusión, divulgación y promoción del

conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico.

Los mismos autores abordan los conceptos de apoyo académico, apoyo institucional y administración de la planta física. Por el primer concepto, Velázquez y Maldonado entienden una función adjetiva que comprende las acciones y programas orientados a mejorar la calidad y eficiencia de las funciones sustantivas de la institución (docencia, investigación y extensión), que benefician directamente a estudiantes y académicos. En cuanto al apoyo institucional, lo conciben como una función adjetiva destinada a asegurar la disposición permanente y oportuna de los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para la operación del sistema. Esta categoría incluye las actividades de la administración central y unidades de apoyo administrativo de la institución, tendientes a la planeación, organización, dirección y control. Y la administración de la planta física es definida por los especialistas como una función adjetiva conformada por actividades y programas destinados a la administración, operación, conservación, mantenimiento, expansión y ampliación de la planta física.

Debe apuntarse, primeramente, que Velázquez *et al.*, (2005) incluyen el ámbito de la difusión en la función de la extensión; y, en segundo término, que las funciones adjetivas de apoyo académico, apoyo institucional y administración de la planta física, aluden finalmente, al ámbito de la administración/gestión, situación por la que tales funciones integradas pueden ser estimadas como administración/gestión, precisamente.

De lo anterior se deduce que por servicio educativo de las IES o universidades no se entiende únicamente la docencia ejercida por un profesor, sino el conjunto de actividades y servicios desarrollados por una IES o universidad que se orientan a la formación de los estudiantes (Rodríguez, 1995: 99). Es decir, la educación en las IESP o en la universidad comprende, pero no se limita a la actividad que efectúa un profesor concreto dentro de un aula (docencia) sino que implica la actuación de una serie de órganos e individuos que, en función de ciertos objetivos más o menos explícitos, toman decisiones sobre lo que se va a enseñar, el modo de enseñarlo así como las personas y medios encargados de hacerlo. Y, según Solé Parellada y Royo (1995: 18), la educación es un proceso integral que está orientado a capacitar a una persona para que asimile y desarrolle conocimientos, técnicas y valores, y para que tenga un nivel de comprensión general. Estos factores no se relacionan con un solo campo de actividad o tema, sino que permiten analizar y resolver una amplia gama de problemas.

3.3.2. El Concepto de Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior

Se advierte que la preocupación por la calidad educativa en las IESP no siempre se ha traducido en una mayor precisión a la hora de definirla y caracterizarla. Un marco de referencia útil para su estudio es el que proporciona Westerheidjen (1990), a partir de las siguientes proposiciones:

1. La calidad universitaria es un concepto *relativo y multidimensional* en relación con los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores.
2. No puede registrarse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del *enfoque evaluativo* desde el que se valore la calidad.

Y, tal como lo señalan Harvey y Green (1993: 10), la calidad es un concepto relativo en dos sentidos. En primer lugar, la calidad depende del usuario del término y de las circunstancias en que se utiliza. Así, en la educación superior existen diversos grupos de interés, como los estudiantes, el personal académico y no académico, los empleadores, las agencias de acreditación o el gobierno, cada uno de los cuales con perspectivas sobre la calidad que pueden diferir. No se trata de enfoques diferentes acerca de la misma cosa, sino de perspectivas distintas acerca de diferentes cosas que tienen la misma etiqueta o llevan el mismo nombre.

En segundo término, existe el relativismo de la calidad en términos comparativos o de *benchmarking*. En algunas ocasiones, la calidad es vista en términos absolutos, como un ideal similar en su naturaleza a la verdad o a la belleza (Sallis y Hingley, 1991: 3). Pero bajo otros puntos de vista, la calidad es juzgada en términos de resultados que deben obtenerse para superar unos determinados estándares.

No obstante, en otras conceptualizaciones no existe un mínimo sino que la misma depende de los procesos que sirven para alcanzar los resultados deseados. Y, dado que se le pueden dar distintos significados a la calidad dependiendo de la perspectiva del observador, se asume la existencia de dos grandes perspectivas o enfoques de la calidad en el ámbito de las IES o universitario. Una primera, la *calidad intrínseca o absoluta*, hace referencia al acatamiento o respecto a las exigencias epistemológicas de una ciencia o disciplina. Una segunda, la *calidad extrínseca o relativa*, que reflejaría la pertinencia o adecuación de las actividades realizadas por la institución con las necesidades del entorno en que se realizan.

A partir de la desagregación y combinación de ambas perspectivas es posible identificar varias dimensiones de la calidad educativa en las IES. Distintos trabajos han descrito y analizado dichas dimensiones o enfoques de la calidad, como Astin (1991), Mora (1999), Harvey *et al.*, (1993), Winn y Cameron (1998), Bricall (2000), entre otros, los cuales se consideran a continuación. Primeramente, el concepto de calidad se relaciona con el concepto de *excelencia* ya que se considera de calidad una universidad que se distingue por algunas de sus características, como por ejemplo sus profesores, estudiantes, instalaciones, historia, fama, etc. Esta visión es similar a la de la *reputación*, un enfoque de carácter subjetivo que presupone que la calidad de una institución puede ser evaluada mediante encuestas realizadas a un conjunto de profesores de otras instituciones.

Otro punto de vista acerca de la calidad es a través de la consideración de lo que se enseña en la institución, de cuál es su nivel docente, currículum, sistema pedagógico o clima del campus, es decir, la calidad por el *contenido*. En este sentido, pueden haber estudiantes con una tendencia a buscar estudios o currículum más prestigiosos o reconocidos, aunque no necesariamente más interesantes en cuanto a su incorporación al mundo laboral. Este enfoque presenta la dificultad evaluar los conceptos implicados en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la calidad se puede entender como *conformidad con unos estándares*. La acreditación de una universidad para otorgar títulos entra dentro de este concepto. La misma asegura que se cumplen unos estándares previos mínimos de calidad y que el estudiante que ha conseguido aprobar todo el plan de estudios cumple o supera estos requisitos mínimos.

La calidad ha sido definida también como la *adecuación a un objetivo* o finalidad, es decir, la eficacia en conseguir los objetivos institucionales. La calidad se mide por la capacidad del equipo de gobierno en conseguir las metas y objetivos que él mismo se ha definido. Cada IES o universidad debe desarrollar unos instrumentos de planificación estratégica que permitan a las unidades y programas que la integran contar con objetivos expresos, en tanto que la evaluación mide el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

La calidad como *disponibilidad de recursos* constituye un enfoque basado en medidas objetivas. Los recursos considerados suelen ser el personal, los medios físicos, los recursos financieros y los estudiantes. Sin embargo, aunque existe una cierta correlación entre medios disponibles y calidad de una institución parece evidente que es más importante el uso que se hace de los mismos.

En este sentido, el concepto de calidad se ha relacionado, asimismo, con la *eficiencia* y el coste de la universidad. El aumento de los costes de los sistemas de educación superior en las últimas décadas ha hecho crecer el interés por mejorar la eficiencia en el uso de los recursos económicos, humanos, técnicos, de infraestructuras.

La calidad por el *valor añadido* dirige su atención a lo que la institución ha contribuido a la formación global del estudiante, es decir, a lo que éste ha aprendido mientras ha estado en la universidad. Este enfoque tiene dificultades de medida del proceso dado el problema de aislar los efectos de la institución de otros que sean ajenos a ésta.

La dimensión de la calidad a través de la *satisfacción de los usuarios* viene a reflejar la idea de que la calidad universitaria es una función del nivel en que se satisfacen las necesidades y expectativas de los usuarios, destinatarios o clientes, presentes y potenciales, de la institución universitaria. Este es un concepto totalmente aceptado en el ámbito empresarial que todavía encuentra reticencias en la universidad.

La dimensión de la organización asocia la calidad a la *capacidad de transformación y cambio* de la IES o universidad. Este concepto es paralelo al de la Dirección de la Calidad

Total que pone el énfasis en la necesidad de gestión del cambio ante las nuevas demandas de la sociedad, de mejora y reingeniería de procesos, de introducción de la tecnología actual, de adaptación de los recursos humanos y de nuevas formas de organización institucional.

En síntesis, la calidad es un concepto multidimensional y complejo ya que, como se ha percibido, existen múltiples enfoques o aproximaciones hacia la misma. Los enfoques aquí señalados ofrecen una visión completa acerca de los modos, no excluyentes sino complementarios, de acercarse a la comprensión de la calidad en el servicio educativo de las IES.

3.3.3. La Calidad Total en las Instituciones de Educación Superior

Varias de las iniciativas que se llevan a cabo con el fin de analizar y mejorar la calidad universitaria suelen partir del supuesto de que el enfoque general de mejora de la calidad en el ámbito empresarial (calidad total) es transferible a la actividades de las IES.

Distintos estudios analizan la introducción de nuevos sistemas de mejora de la calidad en las IES o bien intentan adaptar la perspectiva de la calidad total a este ámbito. Owlia y Aspinwall (1996), en un estudio sobre su idoneidad en la institución académica, concluyen que el esquema de la calidad total tiene aplicabilidad en este contexto según las opiniones de una muestra de expertos en calidad miembros de varias IES o universidades. Por su parte, Lozier y Teeter (1996) recogen diversas experiencias de aplicación de la calidad total y de los procesos de mejora continua de varias universidades americanas, reafirmando las bondades de este enfoque para convertir a estas instituciones como unas organizaciones excelentes. Y Schargel (1997) también reconoce la adecuación de la aplicación del modelode la calidad total en la educación pública y describe experiencias positivas de implantación del mismo.

No obstante, para poder afirmar que una institución de educación superior ha adoptado plenamente un enfoque de calidad total es necesario definir cuáles son el producto, las actividades clave y los clientes de la misma.

Van Vught y Westerheijden (1993) identifican el *producto* de la enseñanza superior con el graduado y el proceso de la misma con el programa. En cambio, para la *European Foundation for Quality Management* (1995: 8), el producto de la enseñanza es la adquisición de conocimientos o el valor añadido a los conocimientos, habilidades y desarrollo personal del que aprende.

Por su parte, Álvarez y Rodríguez (1997: 335) consideran que el producto sería el proceso de aprendizaje tanto del alumno como del profesor. En este sentido, la calidad total implica la necesidad de que, no sólo el profesor sino también el estudiante, sea una parte activa en el diseño y en la creación y mejora continua de su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a lo referente a las *actividades* institucionales que afectan a la calidad,

Barnett (1992: 113) considera que las cuatro actividades que influyen en el aprendizaje y desarrollo educativo del estudiante son: la calidad del método de enseñanza, del proceso de evaluación del alumno, de los cursos y del programa de desarrollo del profesorado.

Estas actividades, comunes a toda institución de educación superior, constituyen elementos a evaluar en una revisión de la actuación institucional. En cuanto a la delimitación del *cliente* del servicio prestado en las universidades, se puede afirmar que los estudiantes constituyen los clientes o usuarios directos y principales del mismo. Cada vez más existe la convicción de que es necesario contar con la opinión de los usuarios directos de la educación, los estudiantes (Hill, 1995; Owlia y Aspinwall, 1996). No obstante, el alumno no puede considerarse como un mero comprador o como receptor pasivo de un producto, sino que se hace necesario considerar su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hansen y Jackson, 1996: 212). Es decir, el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y se constituye en coproductor activo de un servicio educativo (Álvarez y Rodríguez, 1997: 343).

Según Peña (1997: 217), en el sistema educativo universitario público existen dos clientes finales: los estudiantes, que aumentan su capital humano mediante el desarrollo de sus potencialidades y la adquisición de conocimientos; y la sociedad en su conjunto, que financia el sistema con sus impuestos e invierte en educación esperando obtener como resultado mayor riqueza y prosperidad futura. En las universidades privadas que se financian con pagos o aportaciones de los estudiantes, entonces éstos se convierten en los principales clientes de la institución.

Además de los estudiantes, otros grupos de clientes en el ámbito de la educación superior, que han sido definidos como usuarios o partícipes sociales (NIST, 1995) y como beneficiarios (EFQM, 1995), son los siguientes:

1. Los potenciales empleadores, a los que hay que proveer de personal de alto rendimiento preparado para los retos y demandas del puesto de trabajo en un entorno altamente cambiante.
2. Las familias, que generalmente aportan recursos financieros y que reclaman, entre otros, seguridad e información sobre el progreso del estudiante y, por ejemplo, tasas de empleo.
3. Los alumnos potenciales, que necesitan conocer cómo los programas y servicios de cada institución pueden cubrir sus necesidades y expectativas, para poder elegir el centro.
4. Los ex-alumnos, que han de ser considerados para que valoren su experiencia y deseen contribuir al centro en el que se formaron, además de poder necesitar educación continuada.
5. La sociedad en su conjunto, con la que la universidad tiene unas responsabilidades científicas, culturales y sociales.

Es de destacar que son pocos los autores que incluyen a los profesores como clientes, aunque en realidad se trata de un cliente interno fundamental, dado que, en última instancia, el factor clave de la calidad en la educación es la categoría profesional y humana del profesor. Incluso cada profesor puede constituir un cliente del profesor que imparte a los mismos alumnos los cursos previos (Álvarez, *et al.*, 1997: 341).

Lewis y Smith (1994: 92-93), por su parte, establecen una clasificación amplia, distinguiendo entre clientes internos y externos. Clasifican los internos en académicos (los alumnos, los profesores e incluyen los programas y departamentos), y los administrativos (entre los que se encuentran de nuevo los estudiantes, los empleados y las unidades, divisiones o departamentos). Los clientes externos pueden ser directos (empleadores y otros centros y universidades) e indirectos (el estado, la comunidad, las agencias de acreditación, los antiguos alumnos y los donantes).

3.3.4. Dimensiones de la Eficacia Organizativa de las Instituciones de Educación Superior

En cuanto a la eficacia organizativa de las Instituciones de Educación Superior, Cameron (1991) considera que los ámbitos o dominios de esta última son cuatro, a saber: a) Un ámbito académico; b) un ámbito moral; c) un ámbito extracurricular; y d) un ámbito de adaptación externa. A su vez, estos dominios organizativos están representados por nueve dimensiones de eficacia (Cameron, 1978) que se exponen y definen en la Tabla 3.1.

3.3.5. La Necesidad de la Mejora Continua de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior

La calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades a la cuantificación. Y en el contexto de la educación en general, tales elementos están relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada eficacia interna del sistema o calidad de la educación.

Tabla 3.1 Eficacia Organizativa de las Instituciones de Educación Superior

Dimensión	Definición
1. Satisfacción educativa de los estudiantes	El grado de satisfacción de los estudiantes con sus experiencias educativas en la institución.
2. Desarrollo académico de los estudiantes	El grado de logro académico, crecimiento y progreso de los estudiantes en la institución.
3. Desarrollo de carrera de los estudiantes	El grado de desarrollo ocupacional de los estudiantes, y el énfasis en el desarrollo de carrera y en las oportunidades de desarrollo de carrera proporcionadas por la institución.
4. Desarrollo personal de los estudiantes	Desarrollo de los estudiantes en áreas no académicas y no orientadas a la carrera (social, emocional y culturalmente), y el énfasis en el desarrollo personal y en las oportunidades proporcionadas por la institución. para el desarrollo personal.
5. Satisfacción laboral de profesores y administradores	Satisfacción de los miembros del profesorado y administradores con sus trabajos y empleo en la institución.
6. Desarrollo profesional y calidad del profesorado	El grado de logro profesional y desarrollo del profesorado, y la cantidad de estímulo hacia el desarrollo profesional proporcionada por la institución.
7. Carácter de sistema abierto e interacción con la comunidad	El énfasis en la interacción, adaptación y servicio al entorno externo.
8. Habilidad para adquirir recursos	La habilidad de la institución para adquirir recursos del entorno externo, tales como buenos estudiantes y profesores, apoyo financiero, etc.
9. Salud organizativa	La benevolencia, vitalidad y viabilidad en los procesos internos y prácticas de la institución.

Fuente: Elaboración propia, con datos de Cameron (1978).

Carr (1993), en este sentido, sostiene que recientemente la calidad de la educación superior ha sido abordada como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria. En opinión del autor en comento, ésta aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad y se vincula a las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la IES o universidad.

Empero, dado que en la actualidad la educación superior no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo, es decir, profesores, alumnos, directivos y gestores universitarios, y a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las IES como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico, se ponen de manifiesto nuevas relaciones de la calidad de la educación superior con factores de costo-efectividad y costo-beneficio.

La inquietud en torno a la calidad, eficiencia, productividad y competitividad, que

existe hoy en día en las IES, tanto en el ámbito mundial como local, es el resultado de cambios internos y externos que las han afectado, fundamentalmente en las últimas dos décadas. Y entre los elementos que caracterizan este nuevo entorno se encuentran: La diferenciación Institucional, el crecimiento acelerado de la matricula, la restricción de recursos, entre otros.

En el caso de México, el total del financiamiento de las IES públicas tiene su origen en fuentes gubernamentales. Además, los recursos públicos destinados a la educación superior experimentan cambios de forma sistemática tendientes frecuentemente hacia la reducción, en parte por coyunturas económicas desfavorables para el país, y en parte debido a la competencia por recursos con otros segmentos del sistema educativo y de la sociedad como un todo.

Sobre tal situación Brünner (1990), argumenta que la educación superior de calidad se vuelve cada vez más costosa y el Estado necesita asegurarse de que los recursos que invierte en ella son empleados con eficiencia, en vista de objetivos relevantes para el desarrollo del país y con la garantía de que los beneficios sociales de dicha inversión justifican gastarlos en este sector y no en otros, igualmente apremiados por la escasez, como la educación primaria, la salud, los subsidios a las familias más pobres, etc. Por lo tanto, las transformaciones y cambios del entorno de la educación superior repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección y organización de las IES.

3.4. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Puede afirmarse que el elemento del proceso educativo que más atención ha recibido en la educación superior o universitaria es, sin duda, el de la evaluación de la enseñanza, dado que la evaluación se ha considerado el principal instrumento para la mejora de la calidad de ésta.

La evaluación se estima como un proceso que provoca la comprensión del proceso educativo, aporta datos, posibilidades interpretativas y favorece la reflexión institucional que conduce a decisiones participativas que atienden a los problemas educativos.

De acuerdo con Villar (1999) la evaluación consiste en un proceso complejo, que requiere vertebración y reflexión coordinada para que pueda atender a la variedad de situaciones que confluye en el proceso educativo y aporte soluciones a las necesidades que de él se derivan.

No obstante, frecuentemente las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo se basan en un conjunto de significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

Según Castejón, Vera y Carda (1991) la evaluación consiste en determinar en qué

medida se han logrado los objetivos propuestos y se han utilizado los medios más adecuados para ello. Por su parte, Toranzos (2000) apunta que la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. O sea, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo.

La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes.

Las formas de entender la evaluación se relaciona con distintas corrientes educativas; su diversidad ocupa un lugar importante en el debate educativo. Al respecto, Glazman (2001) señala tres posiciones claramente definidas: la primera plantea la evaluación como un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos. La segunda posición sobre la evaluación hace hincapié en el carácter científico de la recolección de datos que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado. Ésta posición insiste en la necesidad de sistematizar los procedimientos para obtener información y para valorar los resultados. Y, la tercera posición concibe la evaluación como un proceso de emisión de juicios profesionales, obtenidos como resultado del examen de una situación o proceso.

Y otro aspecto importante referido a la evaluación es su distinción con el proceso de medición, ya que no es lo mismo medir que evaluar. En este sentido Cardona (Cantón, 2001: 287) resume las principales diferencias entre estos procesos. La medición es un juicio de valor absoluto; es un momento estanco, no procesual; está subsumida en la evaluación; no implica evaluación; constituye solo un medio para valorar; y es simplemente una obtención de datos. Por su parte, la evaluación es un juicio de valor relativo; equivale a un proceder dinámico; subsume la medición, teniendo más extensión; evaluar implica entre otras cosas medir; la evaluación es la misma valoración; y compara datos con unos resultados previstos.

Por lo tanto, la evaluación es algo más la medición. Evaluar es medir, valorar y tomar decisiones para mejorar.

3.4.1. La Evaluación: Objetivos y Tipologías

De acuerdo con Pérez y Salinas (1998: 161), cualquier estudio de evaluación de la calidad universitaria tiene un doble objetivo:

1. Permitir a la universidad conocer la calidad de sus actividades y definir planes estratégicos de actuación para mejorar sus actividades.
2. Ofrecer a sus financiadores (estudiantes y sus familias, empresas e instituciones interesadas en la educación superior y en la investigación, Administraciones Públicas) una información objetiva y fiable del nivel de calidad alcanzado por cada institución.

Las evaluaciones pueden ser clasificadas, según quien las realice, bajo dos tipologías: evaluaciones internas y externas. La diferencia principal entre ellas radica en quién es el agente que lleva a cabo la evaluación. En el primer caso, los propios miembros de la institución, mientras que en el segundo se trata de personas de una agencia especializada o de una comisión exterior.

Actualmente son frecuentes las evaluaciones mixtas en las que se unen ambas perspectivas de modo que la evaluación de una institución es el resultado combinado de una autoevaluación y de una evaluación externa.

Igualmente, la evaluación puede ser temática, cuando se refiere a un programa de estudios o carrea específica o a un conjunto de ellos pertenecientes a un mismo campo científico-docente, en una o varias IES o universidades, o global, cuando comprende a una o varias IES o universidades, globalmente consideradas, e incluyen todas las titulaciones, departamentos y servicios que la IES o universidad presta.

Dado que la educación en las IES engloba cinco ámbitos bien diferenciados: la docencia o enseñanza, la investigación, la extensión, la difusión y la administración/gestión, en la evaluación de las IES o universitaria se suelen considerar estos ámbitos o tipos de actividades por separado, aunque parece evidente la existencia de complementariedad e interdependencia entre los mismos.

Desde otro punto de vista, se pueden clasificar las evaluaciones institucionales según el fin perseguido por la evaluación: a) evaluaciones para el control de la institución por parte de instituciones gubernamentales; b) evaluaciones para conocer la situación real de la institución con el objetivo de mejorar la calidad, promovidas por la propia institución o por otras instancias, gubernamentales incluidas (Mora, 1999).

Puede hacerse otra distinción según el grado de obligación con el que la institución debe responder a los resultados de la evaluación. Las evaluaciones pueden ser imperativas cuando la IES o universidad tiene que seguir fielmente los resultados de la evaluación, que es lo que suele suceder con gran parte de las evaluaciones gubernamentales. En otros casos las evaluaciones tienen como objetivo recomendar unas normas, no el imponer unos criterios, por el que se las denomina normativas.

También existen evaluaciones consultivas que tienen como objetivo conocer la propia situación y encontrar soluciones que puedan ayudar a mejorarla, habitualmente solicitadas por la universidad o realizadas por ella misma (Kogan, 1986).

En la Tabla 3.2 se resumen estos distintos tipos de evaluaciones para las IES o universidades.

Tabla 3.2 Tipos de Evaluación en las IES

Órgano que efectúa la evaluación	- Evaluación interna o autoevaluación (desde la propia IES o universidad). - Evaluación externa (comisión de expertos).
Ámbito del proyecto	- Evaluación temática (programa de estudios o carrera). - Evaluación global (de una o varias IES).
Tipos de actividades	- Evaluación de la actividad docente. - Evaluación de la actividad investigadora. - Evaluación de la actividad de extensión. - Evaluación de la actividad de difusión. - Evaluación de la administración/gestión.
Objeto o fin perseguido	- Control burocrático. - Mejora de la calidad.
Obligatoriedad	- Imperativa. - Normativa. - Consultiva.

Fuente: Elaboración propia con datos de Mora (1999).

Y, en adición, en el contexto de la educación superior la práctica de la evaluación se ha realizado a través de diversas variantes: la acreditación, revisión de programas, evaluación externa e indicadores de rendimiento.

La acreditación se trata de un proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público o partir de unos estándares explicitados sobre el valor y calidad de la institución o programa. De acuerdo con El Khawas (2001), la acreditación pone el énfasis en los *inputs* como garantía de la calidad de los *outputs*, presenta una orientación hacia la eficacia y tiene un alto componente de evaluación sumativa.

Por su parte, la revisión de programas constituye un enfoque evaluativo que abarca a la totalidad de programas de una institución que pone generalmente el énfasis en los procesos como estrategia de mejora constante de la calidad. Su orientación a la mejora y desarrollo contrasta con el enfoque de acreditación, orientado a la comprobación del cumplimiento de unos mínimos estándares en un campo profesional y/o disciplinar (Barak y Breier, 1990). El hecho de que corresponda a la institución la iniciativa evaluadora, convierte al personal del programa y/o de la institución en los agentes primarios de la revisión. Se trata, en definitiva, del origen de la evaluación interna o autoevaluación.

La evaluación externa basada en juicios de externos (*peer review*) es un tipo de evaluación que se ubica en el contexto bien de la petición propia de una IES o universidad para el análisis de una o todas sus unidades académicas y de servicios, o bien por la imposición del propio sistema de IES. Los orígenes de este tipo de evaluación se sitúan en los comités de acreditación de programas, en los evaluadores de las revistas científicas y en las asesoras de los fondos de investigación (Rodríguez, 1997: 191).

Los Indicadores de rendimiento tratan de medidas objetivas, usualmente cuantitativas, de una institución o de todo un sistema de educación superior (Ball y Halwachi, 1987). Suministran información operativa sobre el funcionamiento de las instituciones y sobre su eficacia. La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y con finalidad de distribución de fondos. Las tres categorías de indicadores según Vave, Hanney, Henkel y Kogan (1997) son las siguientes: a) indicadores simples, formulados en términos absolutos están orientados a dar una descripción objetiva de una situación o proceso (estadísticas de gestión); b) indicadores de rendimiento, que implican un punto de referencia, es decir, son de carácter relativo; y c) indicadores generales, que hacen referencia a estadísticas, opiniones o resultados de encuestas.

3.4.2. Modelos de Evaluación

Es de señalarse que los requerimientos de calidad aplicados a un proceso de educación implican no sólo identificar y comprender el comportamiento de las variables que inciden en este proceso sino que también determinar el nivel mínimo de calidad necesarios para garantizar una educación superior eficaz y eficiente, y por otro la continuidad y desarrollo de la Institución.

El nivel de calidad es un concepto que puede ser medido y evaluado *per se* (normativo) o en términos relativos: comparación con pares, percepción de los usuarios e interesados, etc.

Otro tema relevante es definir qué es más importante, si alcanzar un cierto nivel de calidad o evolucionar en un contexto dinámico. Estos conceptos relativos, intangibles y muchas veces subjetivos, no permiten una evaluación concreta y/o absoluta, lo que obliga al diseño de mecanismos de control diferentes. El resultado de ello es la creación de "indicadores" que permiten relacionar funcionamiento, recursos y resultados respecto a actividades, eventos, procesos, unidades organizacionales y otros componentes de la institución.

Las IES o universidades pueden y deben tener más calidad pero, además, necesitan tener evidencias de ello para justificar ante quienes les proporcionan recursos (sean éstos las autoridades estatales o sus usuarios), que sus aportes están siendo bien utilizados.

La evaluación de la enseñanza en instituciones de educación superior debe constituir un valioso instrumento que proporcione elementos de juicio para analizar a fondo los procesos educativos, convirtiéndose en un proceso que arroje información para promover y asegurar la mayor calidad, eficiencia, productividad y pertinencia de las acciones y resultados de la docencia.

Desde la década de los años 70 se ha propuesto la utilización de indicadores para definir de una manera objetiva la calidad, eficiencia y productividad de la educación

superior y como un mecanismo a través del cual las instituciones pudieran dar cuenta del cumplimiento de su responsabilidad educativa *(accountability).*

Desde la óptica de la evaluación se han buscado diferentes definiciones para el término "indicador". Es así como en un trabajo realizado por OCDE (1991), se define indicador como "un valor numérico utilizado para medir algo difícil de cuantificar". Por su parte De Miguel (1991) define este término como un instrumento que es utilizado para medir, comparar, dar seguimiento y apoyar el avance de resultados y representan medidas sobre aspectos que no son directamente mensurables.

No obstante, la realidad de un sistema educativo es enormemente compleja, por lo que ningún indicador particular podría abarcarla en su globalidad. Particularmente en el ámbito de la docencia en Educación Superior, la complejidad se refiere a qué tipo de evaluación resulta más adecuada, dada la naturaleza del objeto de estudio que constituye la calidad y productividad de dichas instituciones. Para intentarlo se necesitan muchos indicadores, que en conjunto cubran sus múltiples dimensiones.

Es fácil contar con información sobre el número de docentes, el de alumnos o el de libros en la biblioteca, y construir indicadores como el de alumnos por docente o el de libros por alumno. Sin embargo, no se cuenta habitualmente con información suficiente para evaluar aspectos más complejos, pero esenciales si se quiere tener una visión completa de la calidad, tales como el grado en que se logran efectivamente los objetivos curriculares, tanto en el dominio cognoscitivo como, con mayor dificultad aún, en el afectivo.

Los indicadores tienen el atractivo de su claridad pero su limitante radica en que no es posible traducir, con precisión, las complejidades del proceso de interacción que se da en la docencia a términos numéricos. Es por esta razón, solamente se proponen indicadores de evaluación de la calidad y de la productividad para algunas áreas, ya que en otras, por su fuerte contenido subjetivo, no es posible establecer indicadores y menos aún estándares.

3.4.2.1. El Proceso de Evaluación Interna

En general, el proceso de evaluación en una institución educativa, puede utilizarse como diagnóstico para introducir los procesos de mejoras, de modo que permita conocer el estado de la cuestión para decidir posteriormente los aspectos que se deben mejorar. En este sentido la evaluación puede ser interna y externa.

En la autoevaluación se trata de análisis evaluativos internos, promovidos, controlados, y autorregulados por la propia institución, aunque posteriormente pueda tener usos externos. Escudero (1993) sostiene que esta modalidad de evaluación constituye un elemento central desde el que se articulan el resto de las acciones del proceso de evaluación.

Los procesos de autoevaluación se presentan de diversas modalidades según los

casos y las situaciones. Sin embargo, existen algunos aspectos que suelen ser tratados en la mayoría de ellos. Escudero (2002) señala algunos ejemplos, entre los que se destacan los modelos de Jamieson, Miller y Watts (1988) y Vroeijenstijn (1995).

Y el propio Escudero afirma que la autoevaluación debe plantearse con tres objetivos básicos, a saber:

1. La estimulación del control de la calidad interna, a través del análisis de las propias debilidades y fortalezas.
2. La preparación interna para la revisión interna.
3. La provisión de información básica para el análisis externo.

Finalmente, algunos de los beneficios de la evaluación interna son resaltados por varios autores, entre ellos Bauer (1988), Trithschler (1981) (citados en Escudero, 2002), quienes coinciden en señalar las siguientes ventajas para dicha evaluación:

1. Facilitan el seguimiento de los problemas y de sus posibles soluciones.
2. Desactivan las resistencias a la evaluación externa.
3. Conducen a la pluralidad de valores y jerarquías, dificultando las acciones de abuso de poder dentro de la institución.
4. Estimula a los miembros de la institución hacia el conocimiento de sus problemas y de sus potenciales soluciones.
5. Facilitan las iniciativas desde distintos niveles de la institución y no solamente desde sus máximos responsables.
6. Mayor aceptación por los evaluados que otros procedimientos de evaluación.

3.4.3. El Uso de Indicadores en las Instituciones de Educación Superior

Existen diversos tipos de indicadores según el aspecto que están tratando de analizar o según la función que tenga su uso. La clasificación más amplia es la basada en los siguientes criterios (Dochy, *et al.,* 1990):

1. Según las funciones de la educación superior: enseñanza, investigación vinculación, difusión y servicios.
2. De acuerdo con el objeto: indicador de *input,* de proceso y de *output.*
3. Según el tipo de medida: indicador cuantitativo, indicador cualitativo.

Los indicadores son un elemento más en el proceso de toma de decisiones que pueden ser útiles para apoyar las valoraciones que los diferentes agentes realizan en el proceso de evaluación. El uso de indicadores se realiza en cuatro posibles niveles de decisión (Mora, 1999), a saber: 1) los procesos de mejora institucional, 2) las administraciones responsables de la política de la(s) IES o universidad, 3) los estudiantes, y 4) las empresas como empleadoras y como colaboradoras en proyectos conjuntos con la IES o universidad.

Sin embargo, existen varias limitaciones de los indicadores en el ámbito universitario (Pérez y Salinas, 1998: 165-166):

1. Atención excesiva a los objetivos identificados y medidos. Puede producirse un énfasis excesivo por parte de las instituciones educativas por aquellos objetivos que aparecen reflejados en el esquema de medidas de actividades realizadas, a expensas de aquellos otros que no son recogidos en el mismo.
2. Fijación de medidas. Aún en el caso de que los objetivos pudieran identificarse sin problemas, diseñar medidas que permitan cuantificar de forma clara esos objetivos puede entrañar dificultades. Si un índice no refleja plenamente todas las dimensiones del objetivo que pretende medir, los gestores pueden centrar sus esfuerzos en aumentar dicho índice, olvidando el objetivo asociado a él.
3. Evaluación estática de un proceso dinámico. Las actividades de docencia e investigación realizadas por las instituciones de educación superior pueden tener efectos relevantes a medio y largo plazo. Los indicadores de gestión ofrecen únicamente una visión de las actividades de una organización en un momento determinado.
4. Problemas de fiabilidad. Si en el control de la actividad de un organismo público se centra toda la atención en los indicadores de actuación puede existir algún incentivo por parte de los gestores para manipular datos que estén bajo su control. Es decir, puede producirse una manipulación intencionada de los datos de forma que el comportamiento reflejado en los indicadores de gestión no coincida con el comportamiento real de la organización.
5. Comportamiento estratégico. En la medida que la actuación de una organización se evalúe teniendo en cuenta su actuación pasada y los objetivos para los próximos años se fijen teniendo en cuenta el nivel de su actuación en el momento actual, la organización tendrá incentivos para minimizar los logros de su actuación, ya que dichos logros pueden conllevar mayores expectativas y objetivos para los años siguientes. En otro sentido, el esquema de incentivos también puede generar efectos perversos en la medida en que los recursos obtenidos dependan del cumplimiento de determinados objetivos como, por ejemplo, el número de alumnos graduados.
6. Problemas de contexto institucional y socioeconómico. En la práctica, los resultados obtenidos por las instituciones evaluadas pueden estar muy condicionados por factores externos (características de tipo socioeconómico, conocimientos previos del alumnado, número de estudiantes que han elegido la titulación que cursan en primera opción, etc.), ajenos al control de la propia unidad evaluada. Así, a la hora de analizar los indicadores de actuación para evaluar a las distintas instituciones, deben tenerse en cuenta dichos factores ambientales. Aunque los datos reflejaran perfectamente la realidad, el problema de la interpretación de los mismos sigue siendo muy complejo.

En su aplicación a la función docente de la universidad, De Miguel (1991) indica que ésta presenta unas características específicas que determinan que muchos de los fenómenos del proceso de enseñanza y aprendizaje sean difíciles de operativizar por lo que surgen dudas sobre los mismos utilizando indicadores de rendimiento construidos con

planteamientos objetivos. Entre los problemas específicos cabe señalar los siguientes: a) la dificultad de evaluar la efectividad de los aprendizajes; b) la falta de especificaciones sobre la calidad de los productos, c) la interferencia entre procesos y productos, es decir, entre el servicio que se ofrece (educación) y el producto que se obtiene (aprendizajes); y d) la ausencia de estandarización de los procesos.

3.4.4. Trabajos de Investigación sobre la Evaluación Institucional en el Ámbito Internacional

En cuanto a las investigaciones sobre evaluación institucional, los trabajos realizados con carácter general han tenido una orientación de *benchmarking* y han estado presentes, por ejemplo, en las etapas iniciales del lanzamiento de sistemas de evaluación, como en el caso español (De Miguel, *et al.,* 1991) o bien como primeros análisis para una armonización europea. Recientemente se han llevado a cabo comparaciones a nivel europeo sobre la dinámica de la evaluación de la calidad en las universidades (Fave-Bonnet, 1999).

En el contexto norteamericano, la investigación sobre evaluación institucional presenta una situación diferente como consecuencia de los modelos adoptados. El trabajo de Tan (1991) ofrece una extensa y completa panorámica de la investigación sobre la evaluación basada en la reputación de la instituciones y/o programas y en indicadores objetivos referidos a la calidad del profesorado, del alumnado, a los recursos materiales y financieros, así como los resultados obtenidos.

En el apartado de la docencia, la mayoría de países utilizan un modelo similar basado en la autoevaluación seguida de una evaluación externa. Asimismo, estas evaluaciones se realizan de forma separada para la enseñanza, la investigación, los servicios, etc. (Potocki-Malicet, Homelmesland, Estrella y Veiga-Simao, 1999: 311). La relación entre la evaluación y la estructura organizativa de la institución también ha sido analizada mostrando que la descentralización de las decisiones constituye una inversión para el desarrollo de una evaluación plural, dinámica y sensible al contexto (Hostmark-Tarrou, 1999: 279).

Por otro lado, existe alguna interesante investigación metaevaluativa como la realizada por Waugh (1997), quien analiza tanto el proceso interno como externo en tres facultades diferentes de una misma universidad australiana en las que los respectivos decanos habían tomado diferentes decisiones en cuanto a la organización y composición de los comités internos y externos. Otros trabajos (Weusthof, 1995) atienden también a los resultados obtenidos así como al desarrollo del propio proceso de evaluación. Por su parte, Coba y Vidal (2000) analizan las dificultades actuales que atraviesan los procesos de evaluación en su fase final de incorporación e implantación de los planes de actuación.

Los estudios sobre indicadores de rendimiento se han realizado tanto a nivel internacional (Kells, 1993) como nacional (Dochy, *et al*., 1991; Sizer, 1991; y Cave *et al*., 1997). La tradición británica constituye el principal marco de referencia, destacando la

citada obra de Cave, *et al.*, (1997). El trabajo de Trinckez y West (1999: 348) muestra que la utilización de los indicadores en los países europeos no sólo responde a la necesidad de información con la que identificar problemas o debilidades sino que actualmente también se usan para la reducción de costes, la redistribución interna de recursos o para captar nuevos recursos del mercado.

Y en cuanto a los efectos de la evaluación, uno de los primeros trabajos es el de Fredericks *et al.* (1994) quienes realizan una investigación para el caso holandés a partir de una encuesta en más de doscientas carreras universitarias ya evaluadas. Westerheijden (1996) amplia la investigación sobre la experiencia holandesa incluyendo el estudio en profundidad de ocho planes de estudio en siete universidades.

3.4.5. La Evaluación Institucional en México

3.4.5.1. Antecedentes

En su artículo *La Evaluación de la Educacipión Superior en México,* Llarena de Thierry (1994) efectúa una introducción al contexto que propicia el mecanismo de evaluación en México al identificar cuatro elementos fundamentales para su implementación, a saber:

1. Las variables del contexto internacional.
2. La situación económico-social en México.
3. La situación de la educación superior mexicana.
4. La planeación-evaluación que se creó en 1978 con el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior.

A partir de tales antecedentes, el 18 de enero de 1979 se instaló la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), la cual se integró por el Consejo General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), funcionarios de la Secretaría de Educación Pública y presidida por el titular de esta última. Esta Coordinación instituyó las instancias y procesos de planeación institucional, estatal y regional, y desde entonces ha generado las políticas nacionales en torno a la educación superior.

Hacia 1989, la evaluación se constituyó en una estrategia del Programa de Modernización Educativa 1989-1994. El programa definió a la modernización de la educación como calidad, eficiencia, cobertura e innovación, es decir, un movimiento dinámico hacia un cambio cualitativo en los procesos educativos. Y señala, igualmente, a la evaluación como la estrategia fundamental para alcanzar la modernización (SEP, 1990: 27).

Con tales propósitos se estableció un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad. Para ello se creó, precisamente, la Comisión Nacional de la Educación Superior

que debía surgir del seno de la CONPES *(Ibídem.,* 30).

La Comisión Nacional de la Educación Superior (CONAEVA), por su parte, constituida en 7 de noviembre de 1989 y contempló entre sus propósitos los referentes a impulsar un proceso de evaluación nacional mediante la formulación de criterios y directrices generales, así como proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones actuales de la educación superior.

Entre las premisas de la evaluación como estrategia de la modernización de la educación superior, destacan por su relevancia las siguientes *(Ibídem.,* 35):

1. La evaluación no debe ser un fin en si mismo, sino que adquiere su sentido en la medida en que se apoya el desarrollo de este nivel educativo.
2. La educación debe ser parte integral de los procesos de planeación de las tareas académicas y de apoyo, y no un proceso superpuesto para dar cumplimiento a los requerimientos administrativos.
3. La evaluación debe entenderse como un proceso permanente que permite mejorar, de manera gradual, la calidad académica, y no como un corte del que se puede esperar un conocimiento cabal y objetivo de la situación de la educación superior. Por lo tanto, debe incorporar una visión diacrónica (a lo largo del tiempo), que permita evaluar avances y logros, identificar obstáculos y promover acciones de mejoramiento académico.
4. Los procesos de evaluación que se impulsaran debían incidir en planes y programas de desarrollo de la educación en distintos ámbitos, desde el institucional hasta el nacional.

Finalmente, la CONAEVA diseñó la estrategia nacional que habría de seguirse para evaluar la educación superior; y las premisas establecidas para desarrollar su trabajo fueron: a) incluir y apoyan proceso de evaluación y de cambio autodirigido, en el cual las IES habrían de ser las protagonistas; y b) impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior.

3.4.5.2. Formatos de la Evaluación Institucional en México

En el caso concreto de México, pueden ser distinguidos tres tipos o formatos de evaluación institucional, a saber:

1. Evaluación institucional o autoevaluación, a cargo de las propias IES.
2. Evaluación interinstitucional sobre servicios, programas y proyectos en las diversas funciones y áreas de la educación superior a través del mecanismo de evaluación de pares.
3. Evaluación de los subsistemas y del sistema de educación superior a cargo de especialistas.

En los siguientes apartados se efectuará una caracterización sucinta de los formatos de evaluación institucional en México aquí señalados.

3.4.5.2.1. Evaluación Institucional o Autoevaluación

La evaluación institucional a cargo de las propias IES *(Ibídem.,* 53 y 54) tiene como propósito alcanzar un análisis valorativo de la organización, funcionamiento y resultados de los procesos académicos y administrativos que desarrollan. Con el fin de facilitar el proceso de evaluación de las IES, la CONAEVA formuló y propuso una serie de categorías de análisis, criterios, indicadores y estándares que sirvan de quía a las instituciones para efectuar su autoevaluación. Y así mismo, hizo la propuesta de la información básica con que deberían contar para efectuarla.

Frecuentemente el proceso evaluativo (y de la acreditación) comprende tres etapas: la autoevaluación (auto-estudio), la evaluación externa y el informe final (preparación, discusión y difusión).

La autoevaluación conlleva una actitud ética fundamental. Normalmente es llevada a cabo por comités de especialistas nombrados por la propia unidad académica, que realizan su tarea mediante guías o protocolos previamente definidos por equipos de especialistas. Dichos comités coordinan la recopilación de la información, la elaboración de indicadores de desempeño, el análisis de los mismos y la elaboración de un informe de autoevaluación (o evaluación interna).

En la evaluación externa, por su parte, un equipo de especialistas ajenos a la unidad académica evaluada, revisa el informe de autoevaluación. Se parte de una visita a la unidad académica que culmina con la presentación de un informe final. Éste, generalmente, es discutido por un organismo independiente, cuyas decisiones influyen en la asignación de recursos, el reconocimiento académico de las unidades evaluadas, o la acreditación de los programas evaluados.

La importancia de efectuar procesos de autoevaluación se manifiesta en las políticas recomendadas por la UNESCO como por la OCDE. La primera señala que la evaluación adquiere un sentido más amplio que sólo valorar la oferta educativa los métodos de enseñanza, pues también debe considerar el financiamiento, la gestión, la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo, lo que permitirá brindar a los distintos agentes un mejor conocimiento de su acción, difundir la capacidad de innovación y dar a conocer las iniciativas de éxito y sus condiciones de realización (UNESCO, 1996: 177-178). Por su parte, la OCDE en el documento “Reseña de las Políticas de Evaluación Superior”, recomienda que la evaluación de las instituciones se realice a través de la normalidad de autoevaluación con base en indicadores propios que puedan agruparse en cuatro rubros susceptibles de ser evaluados, a saber: estudiantes, planes y programas de estudio, personal y recursos financieros (OCDE, 1997: 54).

3.4.5.2.2. Evaluación Interinstitucional

La evaluación interinstitucional es parte de dos procesos simultáneos de evaluación: la evaluación institucional, a cargo de las propias instituciones, y la evaluación del sistema de educación superior, a cargo de la SEP y la ANUIES.

La evaluación interinstitucional está encaminada a conocer y valorar las condiciones de operación y la calidad de los servicios, programas y proyectos, así como los procesos y resultados del quehacer institucional. Las funciones de la evaluación interinstitucional son: la evaluación diagnóstica en un área determinada del conocimiento, la acreditación y reconocimiento a programas específicos. Los dictámenes sobre proyectos o programas que solventan apoyos económicos y la asesoría a las instituciones para la formulación de programas y proyectos.

Con el propósito de llevar a cabo la evaluación interinstitucional se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), ubicados en el CONAEVA bajo los auspicios de la Subsecretaría de Educación Superior y la ANUIES, denominados también comités de pares. Tales comités están integrados por académicos de reconocido prestigio en el área de su especialidad, designados con base en las propuestas de las instituciones de educación; y tienen un doble carácter, pues pertenecen a sus instituciones académicas nacionales y participan dentro de los comités.

En la actualidad, se han instalado nueve comités de evaluación, en las siguientes áreas del conocimiento: ciencias naturales y exactas; ciencias agropecuarias; ingeniería y tecnología; ciencias de la salud; ciencias sociales y administrativas; educación y humanidades; arquitectura, así como los comités que evalúan las funciones administrativa y de difusión y extensión (CIEES, 1994).

Cada comité ha establecido sus propios criterios, indicadores, normas o estándares mínimos y su forma particular de realizar la evaluación de los programas o de la función o de las instituciones. La elaboración de sus marcos de referencia y la definición de sus propias estrategias internas de evaluación, han sido de las principales labores internas.

En esta primera etapa, se alude a aquellas instituciones que lo solicitan. Antes de la visita se efectúa un pre-diagnóstico, producto de la información proporcionada por la IES y el análisis de sus propias autoevaluaciones. La visita a la institución, así como la entrevista con profesores, alumnos, investigadores, autoridades y sectores productivos de su entorno con elementos fundamentales que permiten determinar el grado en que se satisfacen las normas, perfiles y estándares mínimos de calidad previamente establecidos por las propias instituciones. Al concluir la visita, el Comité elabora un reporte y emite las recomendaciones necesarias para corregir o solucionar problemas que ha detectado. Las recomendaciones del Comité son de carácter indicativo y depende de cada programa o institución su puesta en operación.

Se le solicita a la institución evaluada que analice la pertinencia de cada una de las

recomendaciones y envíe sus comentarios al Comité, con el fin de continuar el proceso de aprendizaje interno para la evaluación. Por la importancia de la información concentrada en los reportes, éstos se manejan confidencialmente. El reporte es entregado en primera instancia al rector o director de la institución, y se hace del conocimiento de la CONPES. Estos son los principales usuarios de los resultados de la evaluación interinstitucional. En su tiempo de operación, los CIEES han organizado su propio quehacer y definido sus marcos de referencia, así como también han evaluado casi la totalidad de las IES en México en cuanto a su administración y gestión. Cada comité tiene también su marco de referencia e incluye en sus evaluaciones las características fundamentales de la evaluación, corresponde a cada institución definir qué recomendaciones se aplican a sus proyectos académicos y cómo los aplican.

En la actualidad, los CIEES buscan colaborar estrechamente con los colegios profesionales, asociaciones nacionales de escuelas y facultades, y con organismos que realizan actividades relacionadas con las suyas para establecer instancias especiales que aborden el trabajo de acreditación de programas originalmente encomendada a los CIEES, deberá ser desempeñada por órganos colegiados en los que participen los comités, junto con los colegios profesionales, las asociaciones de escuelas, el sector empleador y otras instancias interesadas. Y, en un primer momento han quedado constituidos los siguientes consejos en aras de la acreditación de la enseñanza: Ingeniería (CACEI), Veterinaria, Contaduría y algunas ramas de la Medicina; y su forma de organización y participación colegiada está siendo empleada como modelo para constituir consejos semejantes en las demás áreas de la educación superior.

3.4.5.2.3. La Acreditación

Ahora bien, otro procedimiento que permite evaluar el nivel institucional es la acreditación. Ésta supone un mecanismo para determinar el nivel global de una institución de educación superior, una “certificación” de la calidad académica de un programa o unidad académicos, o un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica. El proceso de acreditación suele comprender la autoevaluación, la evaluación externa, y el informe final.

Igualmente, la acreditación puede ser institucional o académica. La primera examina las características y servicios globales de la institución. La acreditación de una institución significa que se ha evaluado y verificado que ésta tiene objetivos bien definidos, recursos apropiados, una capacidad instalada y estable para ofrecer servicios educativos de cierta calidad, y que satisface criterios (estándares) mínimos de funcionamiento. Este proceso no implica que todos los programas o unidades académicos sean de la misma calidad, ni que se acredite algún programa en particular. Generalmente es de carácter voluntario, como en los Estados Unidos (Council of Post-Secundary Acreditation, COPA; o las asociaciones

regionales de instituciones de educación superior, por ejemplo Southern Association of Colleges and Schools, SACS).

En México, la acreditación se está poniendo en marcha a través de los Comités quienes a finales de 1999 diseñaron mecanismos que permitieran contar con un marco de referencia para la acreditación. Es necesario señalar que los procesos de evaluación institucional y la acreditación han sido cuestionados ya que intrínsecamente contienen una dimensión referida al ejercicio del poder (interno-externo), al control y al aprendizaje. Puede estar diseñada para informar a un tercero o para informar a los agentes involucrados, un medio de tecnificación y control o un medio de auto-aprendizaje (de esclarecimiento y emancipación). En tal sentido, la participación hace que se cobre confianza en el proceso de evaluación, y se hace también obligado cuidar la elección de los evaluadores, ya sean internos o externos.

Por último, sobre lo anterior, Angulo apunta que “un proyecto educativo recoge los principios políticos que explicitan el tipo de escuela, las formas de relación socioeducativas y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y de organización que se desea realizar. Por ello, dicho proyecto que requiere la discusión generalizada y pública de todos los directamente implicados en el trabajo de los centros, puede convertirse en una plataforma de participación y conocimiento de la sociedad civil, de los docentes y de los alumnos en coordinación y con el apoyo y el asesoramiento de otras instancias” (Angulo, 1992: 23).

3.4.6. El Aseguramiento de la Calidad Educativa

Como una serie de procesos de tipo preventivo, basados en estándares que promueven una buena gestión administrativa y posibilitan que las cosas se hagan de la mejor manera posible, desde la primera oportunidad, para lograr la satisfacción de clientes internos (profesores, estudiantes) y externos (padres de familia, empresas, entidades gubernamentales, sociedad en general), define Toranzos (2000) a un sistema de aseguramiento de la calidad.

Cantón (2001), por su parte, señala que el aseguramiento de la calidad consiste en tener y seguir un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, implantadas dentro del sistema de calidad de la organización. Dicha autora sostiene que las acciones deben ser demostrables, para proporcionar la confianza adecuada todos los miembros involucrados de que se cumplen con los requisitos del sistema de calidad.

Finalmente, de esta manera se logra garantizar el correcto funcionamiento del sistema y el logro de los objetivos propuestos; establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la calidad y mejorar continuamente su eficacia. Para ellos las instituciones deben:

1. Identificar los procesos necesarios para el sistema de gestión de la calidad y su aplicación a lo largo de la organización.

2. Determinar la secuencia e interacción de estos procesos.
3. Determinar los criterios y métodos requeridos para asegurar que el funcionamiento y el control de los procesos son efectivos.
4. Asegurar la disponibilidad de recursos e información necesarios para apoyar el funcionamiento y el seguimiento de los procesos.
5. Medir, realizar el seguimiento y analizar estos procesos, e implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados previstos y la mejora continua de estos procesos.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES FUNDAMENTALES DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS

En el presente capítulo se continúa con la exposición del sustento teórico a partir del análisis y referencia de los enfoques teóricos, las investigaciones y los antecedentes en general que permitan la configuración del conocimiento nuevo. Ello con la finalidad de establecer los conceptos y medidas que constituirán los argumentos e ideas que apoyarán la temática objeto de estudio.

Específicamente, toca en este apartado capitular de la investigación abordar el servicio educativo impartido en las Instituciones de Educación Superior a través de la consideración de los cinco ámbitos o procesos de dicho servicio, a saber: la docencia, la investigación, la extensión o vinculación, la difusión de la cultura y la administración o gestión. Y estas dimensiones se identifican con las actividades más comunes que se efectúan en el cumplimiento de las funciones sustantivas y adjetivas de una IES genérica.

El supuesto principal del actual estudio, precisamente, sostiene en su argumentación toral que la docencia, la investigación científica, la administración/gestión y la extensión y difusión son los factores que determinan en mayor medida la calidad del servicio educativo prestado en las unidades académicas de las Instituciones de Educación Superior. Es decir, se asume que una docencia con resultados positivos, una investigación ejercida con profesionalismo, una administración productiva, una extensión eficiente y una difusión efectiva, habrán de incidir en la generación de un servicio educativo de calidad en las unidades académicas de las IES.

En función de lo anterior, a partir de una revisión de la literatura se efectuará enseguida la fundamentación y conceptualización de la docencia, la investigación, la extensión o vinculación, la difusión de la cultura y la administración o gestión en las unidades académicas de las IES, funciones fundamentales que constituyen las variables independientes teóricas de esta investigación.

4.1. LA DOCENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

De conformidad con De Juan (1996), la docencia universitaria es un conjunto de enseñanzas que se da en el más alto nivel. Señala que la enseñanza en este nivel (de las IES) posee unas características que la definen como un proceso de ayuda para la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un proceso intelectual que critica estos conocimientos.

El autor en comento agrupa las siguientes características:

1. La educación superior presupone el dominio de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser transmitidas críticamente. Por ello considera que ésta debe ir dirigida a que los alumnos adquieran autonomía en su formación, desarrollen capacidades de reflexión, aprendan el manejo del lenguaje y de la documentación necesaria y se desenvuelvan en el ámbito científico y profesional de su especialidad.
2. La integración coherente del proceso enseñanza-aprendizaje con la investigación, de allí la necesidad de sustituir una enseñanza que se limita a transmitir certezas, por una enseñanza en la que hagan su aparición los procesos de investigación que resulten enriquecedores para la enseñanza-aprendizaje. Ciertamente que esto exige el conocimiento de teorías y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar este tipo particular de enseñanza.
3. Se debe tener en cuenta que los alumnos poseen sus propios presupuestos sobre el saber, la enseñanza y las disciplinas que estudian y que junto con los profesores son los protagonistas del proceso, por tanto, la elaboración del conocimiento debe asumirse como un proceso compartido entre los protagonistas.

Incursionar en torno a la actividad docente es una tarea un tanto difícil, ya que su definición obedece a múltiples determinantes: ideas, valores, parámetros institucionales, de organización, tradiciones metodológicas, contextos, recursos e incluso implicaciones de tipo personal y ética. Entenderla conduce a un modelo de docencia que pueda estar expresado en forma explícita o implícita.

Así pues, la docencia en las IES o universidades se concreta en las actividades que realiza el profesor con unos contenidos determinados para facilitar o guiar el aprendizaje de los estudiantes.

4.1.1. Las Estrategias Didácticas

En el contexto de la docencia, luego de establecer los objetivos por parte del profesor, se requiere de una serie de actividades que acerquen al estudiante a los contenidos, es decir, que logren el aprendizaje. Una de las decisiones en este momento es definir las estrategias metodológicas o didácticas.

Las estrategias metodológicas se refieren al conjunto de actividades que permitirán al estudiante encontrarse con los contenidos, a partir de unos objetivos y contando con una serie de medios o recursos. De Juan (1996), a modo de resumen, identifica la estrategia con la forma cómo se enseña o el modo cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje.

Desde la perspectiva tradicional (enseñanza centrada en el profesor) la estrategia metodológica básica que utiliza el profesor es la instrucción directa. Doménech (1999) señala que bajo esta estrategia el profesor explica o “da la clase” de forma expositiva mientras el estudiante actúa de receptor pasivo, tomando apuntes de forma mecánica, sin

participar en el proceso instruccional.

Es evidente, que la enseñanza centrada en el profesor gira en torno a lo que el profesor enseña. En esta estrategia metodológica se propicia la adquisición del conocimiento (memorización) y la comprensión.

Desde la perspectiva moderna (enseñanza centrada en el estudiante) se procura evitar la clase expositiva tradicional utilizando una metodología que contribuya a la interacción entre profesor-estudiantes entre estudiante-estudiante, asignándole a éste un protagonismo activo y al profesor un papel de mediador entre unos objetivos y contenidos y los estudiantes. En este caso los intereses, motivaciones, conocimientos previos y demás características personales de los estudiantes constituyen el punto de partida para las decisiones que debe tomar el profesor.

Bajo esta concepción, las estrategias metodológicas normalmente utilizadas por el profesor se caracterizan por presentar una variedad de técnicas y recursos didácticos de modo de facilitarles a los estudiantes una variedad de actividades donde la participación del profesor sea mínima. Se trata de incidir en los niveles de aplicación y solución de problemas / pensamiento crítico.

Sevillano (1995) sostiene que es muy importante que en el momento de planificar y decidir las estrategias se deban considerar las siguientes variables:

1. Para qué (contenidos).
2. Quiénes la van a poner en práctica (características de estudiantes).
3. Dónde se implementarán.
4. Con qué medios se cuenta.
5. Pertinencia, es decir, la relación entre las acciones y las finalidades.
6. La rentabilidad, lo que significa, medios, fines, costos y resultados.
7. La adecuación de los discentes.

Igualmente, inspirado en varios autores, De Juan (1996) señala algunas de las estrategias utilizadas en la enseñanza universitaria: enseñanza teórica, clase magistral, resolución de problemas y trabajos en grupo. La enseñanza teórica se refiere a aquellos modos de enseñanza aprendizaje en los que el encuentro del alumno con los contenidos se caracteriza por:

1. Estar dirigido a lograr objetivos del dominio cognoscitivos.
2. Utilización de medios fundamentalmente verbales.
3. Realizarse en un recinto sin grandes complicaciones técnicas (aula).
4. Existencia generalmente, aunque no exclusivamente, de un buen número de alumnos (grupos medianos y grandes).

Por su parte, la clase magistral es una estrategia fundamentalmente informativa en

la cual el profesor se dirige a un grupo (mediano o grande) de alumnos para la presentación de una unidad temática (contenido). La comunicación es unidireccional de docente a alumno, ausencia de interacción, por tanto la retroalimentación es escasa o nula, el control de objetivos, contenidos y medios lo ejerce el profesor.

Las ventajas que, según este autor, se presentan en esta estrategia son:

1. Su economía, ya que es una estrategia económica y rápida para proporcionar información a grupos numerosos de estudiantes; consume menor tiempo por sesión y por estudiante que cualquier otra estrategia.
2. Permite la transmisión de información tanto fundamental como suplementaria en poco tiempo. Así como también la diversidad de fuentes principales y suplementarias.
3. Permite aclarar al alumno conceptos difíciles. Para ello se debe proporcionar al alumno la oportunidad de hacer preguntas sobre el tema.
4. Proporciona seguridad al alumno; ya que acepta como conocimiento válido y fundado lo que le transmite el profesor. Además este tipo de información es la que se le solicita en los exámenes.

Ahora, entre las desventajas de dicha estrategia el autor señala las siguientes:

1. Mantiene al alumno en situación de pasividad, actuando como receptores de los contenidos emitidos por el profesor, lo que va en prejuicio del aprendizaje.
2. Las faltas a clases son superadas, con frecuencia, por apuntes de compañeros, sin que muchas veces se observe una reducción en su aprendizaje, los que cuestiona la utilidad de tales clases.
3. Es difícil mantener despierta la atención del alumno, debido a la unidireccionalidad de la información y su falta de actividad por parte de los alumnos.
4. Van dirigidas exclusivamente a los objetivos del campo cognoscitivo, pues cumplen un fin informativo. Incluso dentro de este nivel de dominio (cognoscitivo) no facilita el aprendizaje de objetivos de tercer nivel, es decir, la resolución de problemas.
5. Proporciona escasa retroalimentación, la relación profesor-alumno es limitada y la información camina en una sola dirección.
6. Su eficacia depende, en gran medida, de las cualidades del profesor.

Otra opción es la resolución de resolución de problemas. Ésta tiene que ver con una de las estrategias más eficaces para el desarrollo de la creatividad, en la actualidad se está incorporando con muy buenos resultados a la práctica educativa, particularmente en el nivel de educación superior; parte del planteamiento de un problema que el estudiante o grupo de estudiantes debe resolver.

En la vida las personas, están continuamente expuesta al hecho de resolver problemas en todos los ámbitos. Una de las acepciones del término problema es aquella que lo define como una situación en la cual se requiere conseguir algo pero no se sabe

cómo hacerlo, porque se desconoce parte de la información.

El objetivo de esta estrategia es estimular el pensamiento creativo y facilitar el aprendizaje teniendo en cuenta la relación alumno profesor. La incorporación de esta estrategia a la enseñanza universitaria permite desarrollar capacidades de orden superior en los estudiantes. Es importante tener en cuanta que los problemas planteados deben ser resolubles y pueden tener más de una solución.

Doménech (1999) distingue en todo problema tres componentes: los objetivos, la situación y el método de solución; y considera que mientras más precisos estén definidos estos tres componentes más claramente estructurado estará el problema.

Al referirse a esta estrategia Tejada (1997) señala que se deben tener en cuenta las siguientes fases:

1. Definir el problema.
2. Descubrir resultados deseados.
3. Proponer alternativas.
4. Analizar alternativas.
5. Seleccionar alternativas.
6. Establecer pasos para la acción.
7. Ejecución.
8. Evaluación.

Por lo que toca al trabajo en grupo puede decirse que el empleo de esta técnica se ha incrementado considerablemente en la educación. Es una estrategia muy bien acogida por los estudiantes y favorece, por una parte, a la realización de las tutorías, y por otra al contacto de los profesores con los estudiantes, sobre todo en los casos en que el volumen de estudiantes por curso es muy alto.

Esta estrategia promueve el pensamiento crítico y lógico en los estudiantes, ya que éstos deben desarrollar las facultades intelectuales por medio de la discusión de ensayos, diseños, hallazgos experimentales, etc.

Esto funciona mejor si se complementa con exposiciones o discusiones en las cuales los estudiantes deben exhibir el trabajo realizado. La dinámica de grupo puede emplearse tanto en el conocimiento teórico (análisis y clases de grupo, interacciones, etc.) como en aplicaciones prácticas.

Doménech (1999) considera que las técnicas de grupo no son ni buenas ni malas en sí mismas, depende de la utilidad que se les dé. Señala que no son un fin en sí mismas sino un medio para conseguir un objeto de aprendizaje.

Por su parte, Tejada (1997) considera que existen varias razones para considerar esta estrategia como una importante herramienta en la práctica educativa, entre las ventajas más importante señala:

1. Favorecen el acercamiento y la cooperación entre los estudiantes.
2. Propician sentimientos positivos en los al sentirse miembros de un grupo y aumentan su seguridad personal.
3. Estimulan los diversos aprendizajes y contribuyen al logro de objetivos.
4. Facilitan el desarrollo intelectual y afectivo de los alumnos.
5. Mejoran el clima o atmósfera de la clase, ya que disminuye las tensiones y propician un ambiente agradable para alumnos y profesores.
6. Generan seguridad y relajamiento al profesor al incrementar la responsabilidad de los estudiantes.

Sevillano (1995) al referirse a esta estrategia considera que fueron Ausubel, Novak y Hanesin quienes dieron el impulso más importante para su utilización, basada en estos autores sintetiza las siguientes ideas básicas como su principal fundamento:

1. Todo conocimiento real es descubierto por uno mismo.
2. El significado es un producto exclusivo del descubrimiento creativo, no verbal.
3. El conocimiento es la clave de la transferencia.
4. El método del descubrimiento constituye el principal método para la transmisión de contenido de las materias de estudio.
5. La capacidad de resolver problemas constituye la meta primaria de la educación.
6. El adiestramiento de la "heurística del descubrimiento" es más importante que el entrenamiento en la materia de estudio.
7. Todo niño debe ser un pensador creativo y crítico.
8. La enseñanza basada en exposiciones es "autoritaria".
9. El descubrimiento organiza el aprendizaje de modo efectivo para su uso ulterior.
10. El descubrimiento es un generador singular de motivación y confianza en sí mismo.
11. El descubrimiento constituye una fuente primaria de motivación intrínseca.

Las estrategias no bastan por sí solas para obtener el éxito deseado y repercutir en la mejora de la calidad de la enseñanza. Su valor depende de la utilización y adecuación a las necesidades, objetivos, metas, etc. La cuestión de las estrategias no es un tema menor. Si un profesor domina los contenidos pero desconoce la forma pertinente para transmitirlo puede tener limitaciones para lograr su objetivo.

El profesor debe conocer la implementación de diversas estrategias ya que los alumnos y los contenidos son diversos, en tal sentido es conveniente situar la estrategia en su lugar, de modo que proporcione los mejores resultados.

4.1.2. La Evaluación del Aprendizaje

De Juan define la evaluación como "un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educacionales" (De Juan, 1996: 101).

Se estima importante comentar la confusión que en algunos casos se presenta entre la evaluación y la mediación. Medir es la acción de recoger información y ordenarla, teniendo en cuenta un aspecto cualitativo mientras que la evaluación sobrepasa, va más allá al introducir juicios de valor sobre la información obtenida.

Debido a que son muchos los tipos de evaluación utilizados en educación, se hace la acotación que en este momento la atención se centrará en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Desde esta perspectiva se planteará la clasificación propuesta por De Juan (1996), quien señala dos criterios: el momento en que se realiza y la interpretación de los resultados.

Por lo tanto, los tipos de evaluación son (De Juan, 1996: 102):

Atendiendo al objeto evaluado:

1. Evaluación del sistema educativo (global).
2. Evaluación de la administración.
3. Evaluación de los profesores.
4. Evaluación de los alumnos.
5. Evaluación de los procedimientos.
6. Evaluación de las instalaciones.

Atendiendo a la interpretación de los resultados:

1. Evaluación normativa.
2. Evaluación por criterios.

Atendiendo a las características funcionales:

1. Evaluación diagnóstica.
2. Evaluación formativa.
3. Evaluación sumativa.

4.1.3. El Plan de Estudios

El examen del plan de estudios es un aspecto que requiere la atención del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje universitaria, puesto que tiene una importante repercusión en la mejora de la calidad. Como consecuencia del acelerado crecimiento de la producción y ante la limitación de solo poder dar a los estudiantes una parte del total de conocimiento; la selección de las asignaturas y de los contenidos que conforman el plan de

estudios debe realizarse con atingencia.

Los planes de estudios requieren su constante revisión y actualización, no es conveniente mantener programas elaborados desde hace diez años o más. En este sentido las conferencias mundiales de educación superior se han pronunciado por que se realicen planes anuales e incluso semestrales.

De Juan (1996), siguiendo a Peterssen (1996), define los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como aquellos con los que se enfrenta el alumno al aprender y que se da lugar a la modificación de su conducta.

En cuanto a la pertinencia, De Juan (1996) señala como factores determinantes los siguientes ámbitos:

1. Contenidos dirigidos a la formación político social de los alumnos: De modo que permitan su inserción dentro de estos problemas desde la perspectiva de su carrera.
2. Contenidos dirigidos a la formación general: aquellos que procuran proveer una visión que va más allá del ámbito de la carrera y trasciende la propia disciplina.
3. Contenidos dirigidos a la formación básica de los alumnos: están orientados a procurar la preparación básica que define el conocimiento y el quehacer necesarios para el ejercicio de su carrera.
4. Contenidos dirigidos a la formación metodológica e instrumental: preparan a los alumnos para el manejo de y recursos que son necesarios para explorar el campo que define una carrera.
5. Contenidos dirigidos a la formación específica: dirigida a profundizar algunas líneas de trabajo, seleccionada por su especial importancia en el campo profesional.

En cuanto a los criterios básicos que deben tomarse en cuenta para establecer la pertinencia de los contenidos nos guiaremos por las recomendaciones y opiniones dadas por De Juan (1996), quien señala que todo profesor, a la hora de seleccionar los contenidos de aprendizaje, debería tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. La importancia que el contenido pueda tener según lo representativo que sea y su capacidad de servir como paradigma.
2. La actualidad del contenido, modo que pueda serle útil en ese momento, para su aplicación o como prerrequisito para otras materias.
3. La importancia futura del contenido, ya que es inútil someter a un alumno al aprendizaje de contenidos que luego no utilizará en su práctica profesional.
4. Las características propias de los contenidos tales como: objetividad, vigencia, estructura y significatividad.
5. La posibilidad de adaptación al nivel de necesidad y comprensión del estudiante.

En la misma tesitura, Doménech (1999) considera que el principio más importante de la psicología cognitiva es que los aprendices construyen el conocimiento y que para

ayudarlos se debe tener claro los tipos de conocimientos que existen, ya que cada tipo de conocimiento se enseña y se aprende de manera diferente. Señala la clasificación realizada por M. D. Merriel en la cual establece una distribución en tres grandes bloques: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, y contenidos actitudinales.

Esta clasificación es de gran importancia pedagógica ya que permite hacer una clara distinción de los contenidos según el uso que de ellos debe hacerse. Así existirán contenidos que habrá que "saber" (conceptuales), otros que habrá que "saber hacer" (procedimentales) y otros que implican "ser" (actitudinales).

4.1.4. Las Interacciones Didácticas

En cuanto a las interacciones didácticas, Sevillano las presenta como "el conjunto de relaciones y procesos comunicativos que se constituyen entre profesores y alumnos y de éstos entre sí al realizarse los procesos formativos en situaciones educativas formales y no formales" (Sevillano, 1995: 144).

Cuantos participan en el proceso vinculados con la práctica educativa establecen relaciones como consecuencia de sus actuaciones, esta relación que se genera es lo que se denomina interacción didáctica, la cual surge en los procesos instructivos entre cuantos participan en la práctica educativa. Fruto de esta interacción es el clima social resultante y cuya finalidad debe estar dirigida a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La interacción didáctica pone de manifiesto el estilo de relaciones que caracterizan cada aula y cada centro, cuyos participantes han de aprender a valorar los procesos y resultados que definen la vida formativa de las aulas y en el centro.

La importancia de la interacción didáctica abarca no sólo la relación unidireccional profesor-estudiante, sino que incluye todas las posibles relaciones que se establecen dentro y fuera del aula y en el centro educativo en su totalidad, en este sentido la interacción didáctica puede abarcar:

1. La relación profesor-estudiante.
2. La relación profesor-profesor.
3. La relación estudiante-estudiante.
4. La relación profesor-autoridad.
5. La relación estudiante-autoridad.

Sevillano (1995) resalta la importancia de estas interacciones didácticas pues señala que éstas ponen de manifiesto:

1. La calidad relacional de los miembros de la clase y del centro.
2. El conjunto de actuaciones y formas de trabajo de aquellas.
3. El discurso que construyen los participantes en el aula.
4. Las claves que caracterizan la relación entre los miembros.

5. El clima social resultante de la interacción.
6. El conjunto de decisiones asumidas en el aula y en centro.
7. La explicación de la teoría de enseñanza del docente.
8. El conjunto de estilos relacionales de los profesores y de los estudiantes.
9. Las posibilidades reales de intercambio entre estudiantes y de estos con el profesor.

Estas consecuencias de la actuación interactiva en el aula plantean grandes interrogantes al docente, que desea afianzar su estilo metodológico y conocer la interacción que se configura en la clase.

No obstante, para que la interacción propicie en los docentes una base importante para su desarrollo profesional es necesaria que estas interacciones sean analizadas, para comprenderse y explicarse como la realidad relacional que se da en el aula.

La institución educativa tiende a socializar y capacitar a los alumnos para que mejoren su pensamiento y acción formativa, que les permita participar en forma activa y crítica en la sociedad, de modo que esta participación sea interactiva.

Para Sevillano "la actividad docente se apoya en el estilo interactivo de cada profesor y en su proyección en el aula. Valorar la interacción es afianzar esta relación entre la teoría y la enseñanza práctica educativa en el aula en cuanto contribuye al desarrollo profesional del docente" (Sevillano, 1995: 144).

Desde una teoría global de la interacción es el docente el que ha de crear el conjunto de relaciones más pertinentes con el método que desea aplicar, aunque globalmente ha de cuestionar las claves de la relación y la síntesis diferencial que en cada situación de enseñanza desea construir.

En este sentido, Villa basado en Eckert (1973) hace referencia a la importancia que tiene y papel que debe desempeñar el profesor universitario "los profesores deben tener una mayor sensibilidad hacia las motivaciones de sus alumnos, mayor confianza en sus relaciones con la gente, grandes expectativas de que sucedan en sus aulas aprendizajes auténticos y profundos, y una gran dedicación a promocionar valores humanos a través de la enseñanza" (Villa, 2000: 968).

En la interacción entre los profesores y los estudiantes es imprescindibles la presentación motivadora de contenidos por parte del profesor que involucre a los estudiantes en su estructuración y justificación de modo que los invite a indagar las razones de lo que aprenden.

El trabajo personal de cada alumno requiere de una actitud de confianza y apoyo del profesor, que le motive a ampliar la calidad y frecuencia de las decisiones a incrementar el margen de trabajos y actividades personales.

Otro aspecto importante que debe tomarse en cuenta en la interacción entre los profesores y estudiantes es la colaboración y empatía que debe existe entre ellos. La

apertura y confianza mutua son esenciales para que en conjunto avancen y desarrollen procesos innovadores. La interacción didáctica en algunos casos va acompañada del conflicto, pues no siempre esta se da en su sentido ideal, sino que se presenta con características conflictivas. En tal sentido, Sevillano (1995) siguiendo los aportes de Fullat considera que en este caso esta interacción se define como una tensión en permanente aumento, motivada por el deber ser y la acción necesaria del profesor y el hacer y ser natural de cada alumno, distante en su proceso personal de tal deber ser.

Esta tensión puede considerarse, hasta cierto punto, natural, ya que la acción educativa es posibilidad de mejora continua, supone una lucha necesaria entre las opciones del profesor y las del estudiante.

Sin embargo, esta tensión debe ser entendida en sus posibilidades de desarrollo y en la necesaria participación entre los protagonistas. Para el profesor debe servir para dirigir sus esfuerzos en comprenderla, valorarla con sus estudiantes y colegas, y proceder de tal modo que se logren las máximas garantías de trabajo fecundo con sus estudiantes.

El conflicto en las relaciones puede ser útil cuando se asume como un espacio de reflexión abierto, de transformación y de mejora de la práctica educativa, ya que la acción comunicativa es esencial en todo proceso de mejora del ser humano.

La actitud de las autoridades y de los profesores debe ser coherente con el modelo y estilo de interacción que fomenta con sus alumnos y colegas. La acción socio-comunicativa articula y da sentido al conjunto de decisiones y confluencias de los miembros del centro y del aula.

En tal sentido el modelo de relaciones y comunicaciones que debe adoptar el profesor debe estar en estrecha relación con la construcción del sistema metodológico innovador que esté dispuesto a aplicar.

4.1.5 LA PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

El proceso de planificación implica la construcción “a priori” de las actividades que tienen lugar durante el periodo de enseñanza aprendizaje. De Juan (1996) señala que la planificación es uno de los aspectos claves que contribuyen a producir una enseñanza de calidad.

Este proceso se inicia con los objetivos e incluye todos los elementos vinculados con la actividad docente. La planificación tiene su fundamento en la toma de decisiones, por tanto, éstas deben estar bien definidas para que se puedan obtener resultados eficaces.

De Juan (1996), basándose en Peterssen, sugiere que una buena planificación debe tomar en cuenta los siguientes principios:

1. Principio de continuidad: una vez que se adopta una decisión, debe mantenerse. La actividad docente debe ser consecuente y no arbitraria.
2. Principio de reverencia: las decisiones pueden ser revisadas y en determinadas

circunstancias cambiadas por otras o incluso anuladas.

3. Principio de precisión: Que reflejen claramente medidas intencionadas en relación con la actividad docente.
4. Principio de ausencia de contradicción: todas las decisiones didácticas han de tomarse en forma que sean concordantes.
5. Principio de Adecuación: las decisiones didácticas deben tomarse teniendo en cuenta puntos de vistas racionales y deben adecuarse a las exigencias reales de la docencia.

A la hora planificar en el proceso educativo lo primero que se debe tener en cuenta es el establecimiento de las metas u objetivos. En tal sentido, Mager (1974) citado por De Juan (1996) resalta la importancia de los objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje, señalando que cuando falta una descripción clara de las metas a alcanzar, es imposible evaluar eficazmente un curso y falta una base sólida para seleccionar el material y los medios de enseñanza adecuados.

Por su parte Doménech (1999) considera que es en la formulación de objetivos donde se pueden explicar las intenciones y manifestar lo que se quiere y por qué. Sostiene que las intenciones u objetivos guían la actividad docente.

Al hacer referencia a los objetivos de aprendizaje es necesario distinguir la concepción que de ellos se tiene. Tradicionalmente, la perspectiva conductista ha utilizado el término "objetivos operativos" (performance objetive) para describir un cambio mensurable, observable y anticipado de la conducta del estudiante como resultado del proceso educativo. Así, los objetivos del aprendizaje, como "la descripción de la conducta final al alumno esperada o imaginada "a priori" por el profesor, conducta que se supone deberá ser capaz de ejecutar al final del proceso de aprendizaje" (Peterson, 1976; citado por De Juan, 1996: 32).

Expresado de esta manera los objetivos reflejaran los resultados finales en términos de transformación de la conducta del alumnos (cambio = conducta final-conducta inicial). En la actualidad la orientación de los objetivos esta dirigida al "cambio de estado", en tal sentido Doménech (1999) considera que de esta manera se pueden abarcar los cambios afectivos-emocionales no contemplados desde los objetivos operativos a los cuales considera como "restrictivos".

De este modo, los objetivos de aprendizaje expresan el estado final y en el proceso de enseñanza-aprendizaje se producirá el incremento o ganancia experimentada por el estudiante. Sin embargo, el autor deja claramente expresado que para llegar a ese estado final hay que tomar en cuenta que el incremento variará de estudiante a estudiante dado que los alumnos poseen características personales diferentes.

Lo expresado hasta ahora evidencia la importancia que, para la actividad docente, tiene el planteamiento adecuado de objetivos de aprendizaje, de allí que se considere conveniente abordar las cualidades básicas que estos deben reunir para que representen un

aporte positivo, ya que su adecuado establecimiento condiciona decisiones importantes del proceso de enseñanza como la selección de contenidos, estrategias, medios, evaluación, etc.

Sobre este aspecto y basado en los planteamientos de Miller, De Juan (1996) propone las siguientes cualidades que deben reunir los objetivos de aprendizaje:

1. Ser reales y comprensible, es decir, que la institución actúe basándose en ellos.
2. Fundamentarse en las necesidades educativas de los estudiantes.
3. Ser auténticamente factibles, en el sentido que puedan llevarse a cabo.
4. Ser mensurable, pues de otro modo no será posible su evaluación.

Por otra parte, el mismo autor expone la posición que al respecto tiene Guibert (1994) el cual sostiene que los objetivos deben ser pertinentes, precisos, lógicos, realizables, observables y medibles. Como puede observarse, las dos caracterizaciones no representan en ningún caso diversidad de criterios, al contrario, se pueden considerar complementarios al momento de intentar elaborar objetivos bien planteados.

Y en cuanto a la clasificación de los objetivos de aprendizaje, éstos pueden ser clasificados de varias maneras, no es nuestra intención profundizar en la taxonomía de estos; sin embargo, se considera importante señalar algunos aspectos importantes.

La mayoría de los autores antes mencionados coinciden en señalar que, atendiendo a la naturaleza de lo que se pretende, existen tres categorías o niveles de objetivos de aprendizaje que pueden servir de referencia para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, ellos son: el dominio cognitivo o intelectual, el dominio efectivo o socio afectivo, y el dominio psicomotor o físico. Aunque los autores, por razones didácticas, los tratan separadamente, están íntimamente relacionados.

Al referirse a estos dominios, De Juan (1996) considera que el dominio cognitivo se trata de objetivos que implican directamente capacidades intelectuales del estudiante, como el conocimiento o memorización, la comprensión, el análisis, la capacidad de aplicación, la solución de problemas y el pensamiento crítico.

En cuanto al dominio afectivo o socio afectivo indica que estos objetivos están relacionados con el desarrollo personal y social del estudiante, por tanto considera que en las universidades no solo se debe formar técnicamente al estudiante, sino desarrollar su capacidad para el trabajo en equipo, la responsabilidad, valentía ante las dificultades y/o los fracasos, que sean constructivos, buenos comunicadores, etc.

En el dominio psicomotor se trata de objetivos que implican el desarrollo y coordinación de habilidades relacionadas con actividades sensoriales y motoras para la manipulación de objetos. Otro aspecto importante sobre los objetivos de aprendizaje que se debe tomar en cuenta es su grado de concreción, ya que en el proceso enseñanza-aprendizaje se pueden establecer objetivos de distintos niveles de concreción (generalidad-especificidad).

En este sentido, Doménech (1999) presenta los objetivos, de los más generales a

los más específicos, de la siguiente manera:

1. Metas, fines o finalidades institucionales: aquellos que responden a la concepción ideológica que haya asumido la universidad, titulación, o facultad. Deben adecuarse a las necesidades sociales y a la realidad del espacio-tiempo, que suele ser dinámica y cambiante.
2. Objetivos Generales de asignaturas: se deben proponer de forma coherente con las metas institucionales, ya que están relacionados con el tipo de conocimiento que se espera consigan los alumnos.
3. Objetivos de aprendizaje de temas o unidades: guían el proceso de una temática concreta y surgen de la división de un objetivo general.

4.1.6. La Formación del Profesorado

En la educación superior la formación del profesorado está directamente relacionada con la calidad en la docencia, por tanto, contribuye con la mejora institucional. Schulmeister (1993) considera que en la docencia, al igual que en otras profesiones, se requiere que las personas que la ejercen tengan un dominio adecuado de la ciencia, técnica y arte de la misma, es decir, posean competencias profesionales.

Al referirse al tipo de formación que debería poseer el profesorado, Ferreres (1997) coincide con otros autores al señalar que es necesario un *conocimiento polivalente* que comprenda distintos ámbitos: todo lo referente al sistema educativo, los problemas que origina la construcción del conocimiento, el pedagógico general, el metodológico-curricular, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza.

García (1998) presenta la formación del profesorado diferenciada en etapas claramente definidas, entre las que destacan:

1. Fase pre-entrenamiento.
2. Fase de formación inicial.
3. Fase de iniciación.
4. Fase de formación permanente.

En la fase pre-entrenamiento el autor incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesores han vivido. En cuanto a la formación inicial señala que es la etapa de preparación formal en una institución específica; mientras que las etapas definición y formación permanente re refieren al ejercicio profesional en los primeros años y en su desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza respectivamente.

Una de las características más relevantes en la consideración de la enseñanza como una profesión y del docente como profesional es la conceptualización de la necesidad que el profesor tiene de perfeccionarse continuamente, reflexionar sobre su actuación para conocer y penetrar en las características de su condición de profesional, así como también buscar soluciones a las dificultades encontradas en el ejercicio de su profesión.

En este sentido, el desarrollo profesional está orientado hacia las acciones sistemáticas para mejorar la práctica, creencias y conocimientos con el propósito de aumentar la calidad docente.

Rumbos (1998), siguiendo la línea de Villar (1993), presenta cuatro modalidades de desarrollo profesional:

1. Modelo de proceso de perfeccionamiento individual: su fin es identificar y resolver las necesidades individuales del profesor producidas por las posibles contradicciones existentes entre la estructura organizativa de la universidad, sus objetivos y el propio profesor; y centra su atención en atender las necesidades de la enseñanza, investigación y de servicios del profesor universitario.
2. Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza: su objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza a partir de la evaluación; y centra su atención en establecer criterios o indicadores de calidad o de los que significa ser un buen profesor universitario.
3. Modelo de indagación: su objetivo es alumbrar las teorías implícitas que poseen los profesores y que determinan su acción; y se centra en la autoreflexión como principio de desarrollo profesional, partiendo del principio de que el profesor es un individuo que investiga y que reflexiona sobre su propia práctica.
4. Modelo organizativo: su fin es investigar sobre las normas implicadas que gobiernan la enseñanza universitaria a través de cuestionarios, climagramas, etc.; y dirige su atención en el contexto, cultura o clima organizativo, determinado por un departamento y la influencia de que esta cultura ejerce en la conducta y las relaciones entre sus miembros.

4.1.7. Los Insumos o Recursos Físicos

Entre los insumos o recursos físicos de un programa académico de una unidad en una IES, destaca la planta física y el equipo (aulas, laboratorios, talleres, centros de tutoría, bibliotecas, centros de lenguas, centros de cómputo, entre otros) con que debe contar dicho programa en aras del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES, 2007), y el Marco de Referencia para la Evaluación de la Administración y Gestión en las Instituciones de Educación Superior de los Comités Interinstitucionales de la Educación Superior (CIEES, 2007), la infraestructura y equipo deben ser accesibles, adecuados y actualizados, siempre en función del número de alumnos y del personal académico, así como delas necesidades mismas del programa en cuestión.

El complejo físico debe operar bajo programas que supongan el cumplimiento de la normativa de construcción, seguridad, higiene e integridad del personal. Del mismo modo, debe aplicar esquemas de mantenimiento preventivo del equipo e instalaciones para salvaguardar el patrimonio institucional. Además, la unidad académica o el programa deben

contar con una planeación de mejora continua de la infraestructura y el equipamiento que, del mismo modo, considere su actualización y las demandas en perspectivas.

4.1.8. El Ambiente Interno

Sobre el ambiente interno en las unidades académicas de las IES o universidades, pueden señalarse la comunicación y relaciones humanas, el clima organizacional (respeto a la libertad académica, apertura y pluralidad), los espacios compartidos para pensar y tomar decisiones, entre otros, como los factores que dan cuenta de dicho ambiente (Álvarez & Topete, 1997: 6).

Algunos indicadores de la comunicación y las relaciones humanas en las IES tienen que ver con: a) la comunicación amplia de la misión y de las metas; b) la toma de decisiones congruente con la misión; c) la política de planeación consistente con la misión; d) la revisión periódica del sistema organizacional; y e) la adecuación a los cambios de la estructura organizacional (*Ídem*).

Por lo que hace al clima de apertura y pluralidad en las IES, pueden señalarse algunos elementos de relación: a) las políticas institucionales que favorezcan la apertura; b) las habilidades para la solución de problemas y conflictos; c) la satisfacción con los valores de la cultura institucional; d) la aceptación de temas controversiales para la discusión; y e) el grado de comunicación abierta entre los actores de la organización (*Ídem*).

En lo tocante a los espacios compartidos para pensar y tomar decisiones, algunos de los indicadores que son útiles para su análisis son: a) la representación amplia en la toma de decisiones; b) la información sobre los procesos de toma de decisiones; c) la comunicación efectiva de las decisiones a los actores de la organización; d) la evidencia de procedimientos equitativos en la evaluación de desempeño docente; y e) la información pública sobre la situación de la institución (*Ídem*).

4.1.9. Los Procesos Formativos

En los procesos formativos de un programa académico en una unidad académica dependiente de una IES o universidad, incursiona el modelo educativo, los modelos de enseñanza y el modelo curricular en dicha unidad o programa académicos (Álvarez & Topete, 1997: 6).

Un modelo educativo constituye la visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos elaborada por una institución de educación en lo general, y en este caso una IES, a través de un trabajo interdisciplinario, globalizador y coherente, que incluye un acuerdo mínimo en torno a la pluralidad de perspectivas filosóficas, ideológicas, pedagógicas, psicológicas y políticas bajo una declaración de principios que rigen la identidad y el modo de ser la institución. Actúa como eje orientador y organizacional de los especialistas y los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso

de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudio.

En cuanto a los modelos de enseñanza, primeramente debe advertirse que las prácticas educativas han ido transformándose a partir de los diferentes elementos que intervienen en su aplicación, como lo son los avances que la ciencia y la tecnología en general han experimentado, y los que han ocurrido en el ámbito educativo, todos ellos influidos por los cambios vertiginosos vividos por la sociedad.

Una brevísima panorámica de los diferentes enfoques por los que la enseñanza de la ciencia ha trascurrido, y que se vincula con las prácticas educativas, da cuenta de la enseñanza tradicional[1], la enseñanza por descubrimiento[2], la enseñanza expositiva[3], la enseñanza mediante el conflicto cognitivo[4], y la enseñanza desde los supuestos y metas de la educación científica[5]. Aunque en cada enfoque se hallan elementos rescatables, es

1. La enseñanza tradicional se basa sobre todo en la transmisión verbal de conocimientos en donde la lógica de las disciplinas científicas se impone a cualquier otro criterio educativo y en la que a los estudiantes se les ha relegado a un papel meramente reproductivo. En este modelo el profesor es un *proveedor* de conocimiento ya elaborado, listo para el consumo, y el estudiante, en el mejor de los casos, es el *consumidor* de esos conocimientos acabados, que se presentan como hechos, dados y aceptados por las comunidades educativas y científicas. En tal situación al estudiante no le queda más opción que aceptar dichos conocimientos como algo que forma parte de una realidad incuestionable.

2. La enseñanza por descubrimiento supone un tipo de enfoque didáctico que apuesta a que la mejor manera de que los estudiantes aprendan ciencia es haciendo ciencia y que sus experiencias deben basarse en aquéllas que les permitan investigar y reconstruir los principales descubrimientos científicos. Por lo tanto en este modelo se argumenta que la mejor metodología didáctica es la propia metodología de la investigación científica. Desde esta lógica el profesor es el guía de los estudiantes en su transcurrir por la práctica de investigación, en donde deben ser los buscadores de información para formular sus propias respuestas en el redescubrimiento de la realidad. Los criterios para seleccionar y organizar los contenidos siguen siendo, como en el enfoque anterior, exclusivamente disciplinares, aunque aquí el currículo se estructura en torno a preguntas más que a respuestas. Asimismo, las prácticas de enseñanza están dirigidas a diseñar escenarios para el descubrimiento de los conocimientos a aprender.

3. Según Pozo, para Ausubel los problemas generados por la enseñanza tradicional no se deben tanto a su enfoque expositivo como al inadecuado manejo que se hace de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que, para fomentar la comprensión, hay que mejorar la eficacia de las exposiciones. Para ello no sólo hay que considerar la lógica de las disciplinas, sino también la lógica de la construcción de los conocimientos por los estudiantes. De hecho, para Ausubel "el aprendizaje de las ciencias consiste en *transformar el significado lógico en significado psicológico*, es decir en lograr que los estudiantes asuman como propios, los significados científicos" (Pozo, 2001: 107). El papel del estudiante en este enfoque es activo al tener la capacidad de relacionar, a partir del proceso de asimilación, la nueva información proporcionada por el profesor, con los saberes previos presentes en su estructura conceptual.

4. Frente a la idea de que el aprendizaje de la ciencia debe alcanzarse por un descubrimiento personal de los estudiantes o mediante instrucción directa por parte de los profesores, los modelos basados en el conflicto cognitivo adoptan una posición intermedia (Pozo, 2001: 108); que parte de las concepciones alternativas de los estudiantes que, al confrontarlas con situaciones conflictivas, logran un cambio conceptual, entendido como sustitución por teorías más potentes, es decir más próximas al conocimiento científico. En este enfoque se subraya la toma de conciencia hacia ese conflicto y su resolución. Es trabajo del profesor utilizar todos los medios, expositivos o no expositivos, para hacer ver al estudiante la insuficiencia relativa de sus propias acciones y concepciones y generar de esta manera su motivación hacia el aprendizaje.

5. Este modelo asume una posición constructivista con respecto al aprendizaje de la ciencia, ya que se concibe que la construcción del conocimiento científico y escolar implican escenarios sociales claramente diferenciados por sus metas y la organización de sus actividades (Pozo, 2001: 109). Por tanto, desde este enfoque se asume que la meta de la educación debe ser que el estudiante conozca la existencia de diversas alternativas en la interpretación y comprensión de la realidad y que la exposición y contrastación de esas posibilidades le ayudará no sólo a comprender mejor los fenómenos estudiados, sino sobre todo, la naturaleza del conocimiento científico ya elaborado. El núcleo organizador de este enfoque es la forma en que se presenta un conocimiento existente en un dominio dado. Se trata de profundizar y enriquecer aquello que los estudiantes puedan elaborar a partir de los saberes previos que van construyendo en sus experiencias cotidianas y escolares anteriores, los cuales deben irse integrando cada vez con más información al mismo tiempo que son contrastados con otras perspectivas teóricas. Aunque este enfoque tiene como principal actor en el escenario del aprendizaje al estudiante, no deja de lado el papel tan importante que juega el profesor, ya que es éste el que diseña las situaciones en las que ese conocimiento científico debe ser contrastado y reconstruido por el estudiante hasta lograr la autonomía intelectual.

este último enfoque, enraizado en las aportaciones que da el constructivismo social, el que actualmente sirve de plataforma para implementar los modelos educativos en numerosas IES, buscando encauzar la práctica educativa a formar profesionales comprometidos con su sociedad y tiempo. Así, el enfoque constructivista social proporciona una idea clara (más no definitiva) de lo que conlleva el acto educativo, y hace posible puntualizar lo que implica la enseñanza: problematizar[6], generar reflexión[7], fomentar la tolerancia[8], generar interacción propositiva[9], planear como fundamento[10], procurar la aplicación significativa[11], comunicarse con efectividad[12], partir de conocimientos previos[13] y promover la autonomía intelectual[14].

Y finalmente, en cuanto al modelo curricular o currículum, el COPAES (2007) propone que un currículum actualizado de un programa académico ha de tener congruencia, consistencia y validez de acuerdo con la organización y dirección de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se ha propuesto el programa; y habrá de desarrollar, mínimamente, los siguientes componentes:

1. Un plan de estudios, contenedor de los objetivos, contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como congruencia, consistencia, articulación y pertinencia con los propósitos del programa académico.
2. Un diagnóstico de las necesidades sociales, económicas, políticas y de desarrollo científico y tecnológico, local, regional y nacional, así como del avance de la disciplina en el mundo, que fue el sustento para la creación o modificación del plan de estudios.
3. Los objetivos, que deberán expresar de manera clara las intenciones, metas y utilidad del programa académico.
4. El perfil de ingreso al programa académico, que especifique los conocimientos, habilidades y actitudes que deberán reunir los aspirantes para ingresar, así

6. Deben plantearse situaciones que demanden y favorezcan a través de problemas o situaciones desafiantes, el uso y la movilización de las competencias cognitivas previamente alcanzadas por los estudiantes para promover a partir de ellas, interpretaciones cada vez más ricas, en amplitud y profundidad, de los contenidos disciplinares que se traten.
7. Deben promoverse situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista en torno a los problemas y situaciones desafiantes planteadas. Lo anterior promueve una de las actividades que con mayor éxito impulsan a generar conocimientos significativos: el conflicto sociocognitivo, cuyo propósito es poner en tela de juicio los saberes previos de los estudiantes que están relacionados con los contenidos disciplinares a aprender, para reorganizar los esquemas ya elaborados, transformarlos o, aún mejor, ampliarlos.
8. Durante las situaciones didácticas el profesor será responsable de propiciar un clima de respeto en donde, a través del mismo diálogo, los estudiantes puedan opinar con libertad sobre los contenidos o ideas tratadas en el aula.
9. La enseñanza en este modelo deberá contemplar actividades concretas de trabajo cooperativo, de discusión y reflexión relacionadas con los problemas que promuevan las actividades para la reconstrucción de los contenidos.
10. Las actividades escolares se deberán organizar en unidades de aprendizaje las cuales se configuran por contenidos articulados entre sí. Estas unidades serán desarrolladas por los profesores, quienes tendrán la responsabilidad de dominar los contenidos a enseñar.
11. Las unidades de aprendizaje también contemplarán actividades que serán realizadas por los estudiantes en un contexto particular y con objetivos amplios, mismos que les permitirán acercarse de manera más significativa a la realidad social en la que se desenvuelven.
12. Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje con la intención de promover la situación necesaria de interacción (entre enseñante y aprendices) y la negociación en el sentido esperado, evitando las rupturas e incomprensiones.
13. Establecer constantes relaciones explícitas entre lo que los estudiantes ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje. En pocas palabras el docente partirá siempre de lo que sabe el estudiante.
14. Lo anterior permite promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los estudiantes.

como los requisitos de escolaridad y administrativos.

5. El perfil de egreso, que deberá señalar los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que los alumnos tendrán al concluir los estudios previstos en el programa académico, el cual deberá ser congruente con sus objetivos.

6. La estructura curricular, que señale los planos que lo integran (epistemológico, pedagógico y psicológico, entre otros), la cobertura, congruencia y adecuación de la organización que rige el plan de estudios, así como la adecuación del mapa curricular (su articulación horizontal y vertical, la obligatoriedad, efectividad y selectividad de las asignaturas o equivalente, su ponderación en términos de créditos, y la proporción y ubicación de las horas teóricas, prácticas y teórico-prácticas).

7. Los programas de las asignaturas o equivalente, que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberán contener, al menos, los siguientes elementos: a) Objetivo general; b) objetivos particulares de cada tema, descripción del carácter de la materia; c) recomendaciones de las actividades de aprendizaje; d) el método y procedimiento de evaluación del aprendizaje; y, d) la bibliografía básica y apoyo.

8. Revisión periódica y colegiada del plan de estudios.

9. Seguimiento y evaluación del plan de estudios.

4.1.10. Normativa del Personal Académico

Respecto a la normatividad del personal docente o académico, ha de mencionarse que dicho factor se refiere a la que la IES o universidad en lo general y la unidad académica en lo particular, cuenten con un estatuto de profesores en el que se definen, entre otros aspectos, sus deberes y derechos, y el régimen disciplinario, su participación en los órganos directivos de la institución, el escalafón que organice la carrera docente y los criterios académicos de vinculación a la institución. Y es de demandarse, igualmente, que dicho estatuto se aplique, efectivamente, con transparencia y eficacia, en aras de que contribuya al cumplimiento de la misión institucional.

Y, tanto los CIEES (2007) como el COEPES (2007) coinciden en señalar como elementos propios de la normativa del personal académico de una unidad académica de una IES o universidad: a) El reglamento o estatuto del personal académico, en el que se regulen los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia (definitividad e interinatos), así como los procedimientos de revisión; y, b) lineamientos reglamentarios que traten los estímulos a la productividad académica y de investigación, las becas para el profesorado, el tipo de contratación (tiempo completo, parcial u horas), el nivel académico (licenciatura, maestría y doctorado) y funciones (docencia e investigación).

4.1.11. Normativa para Estudiantes

En torno a la normatividad para los estudiantes, ha de apuntarse que dicho factor se refiere a que la IES o universidad en lo general y la unidad académica en lo particular, posean un estatuto estudiantil en el que se definen, entre otros aspectos, sus obligaciones y prerrogativas, el régimen disciplinario, su participación en los órganos directivos de la institución, y los criterios académicos de ingreso y permanencia en la institución, promoción, transferencia y grado. Y es de demandarse, igualmente, que dicho estatuto se aplique, efectivamente, con transparencia y eficacia, en aras de que contribuya al cumplimiento de la misión institucional.

Y, tanto los CIEES (2007) como el COEPES (2007) coinciden en señalar como elementos propios de la normativa estudiantil de una unidad académica de una IES o universidad: a) el reglamento de alumnos que regule su admisión, permanencia, promoción y egreso; b) el reglamento, lineamientos o instructivo de titulación; c) el reglamento, lineamientos o instructivo del servicio social; y, d) el reglamento de becas para alumnos.

4.1.12. La Eficacia de la Enseñanza

De acuerdo con el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), a través de su Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, la eficacia de la enseñanza de un programa académico ofertado por una unidad académica dependiente de una IES se encuentra vinculada directamente con los fundamentos filosóficos del programa, su pertinencia social y la implementación de políticas, estrategias y mecanismos para dar una atención adecuada a los estudiantes y seguimiento a su desarrollo educativo.

Específicamente, en la valoración de la eficacia de la enseñanza se habrá de considerar:

1. Que en el programa se efectúe la selección de los alumnos a partir de criterios académicos y que su perfil real de ingreso sea congruente con el perfil de egreso establecido en el currículum.
2. Que en el programa se considere el análisis de la deserción, reprobación y bajo rendimiento en las asignaturas o equivalente, y con los programas remediales correspondientes.
3. Que el programa cuente con información sobre la eficiencia terminal y la titulación de sus alumnos.
4. Que el programa considere acciones encaminadas al incremento con calidad de la eficiencia terminal y la titulación.
5. Que el programa cuente con mecanismos institucionales de tutoría académica individual y grupal, así como con servicios de apoyo al aprendizaje y al desarrollo personal de los alumnos.

4.1.13. Síntesis de los Elementos Componentes de la Docencia en la Educación Superior

La docencia en las IES o universidades constituye una función sustantiva. Además, la práctica docente constituye, como se ha dejado ver en los espacios precedentes, una actividad compuesta y determinada, entre otros, por los siguientes elementos:

1. La eficacia de la enseñanza.
2. Las estrategias didácticas.
3. La evaluación del aprendizaje.
4. El plan de estudios.
5. Las interacciones didácticas.
6. La planeación de la educación universitaria.
7. La formación del profesorado.
8. Los insumos o recursos físicos.
9. El ambiente interno.
10. Los procesos formativos.
11. La normativa del personal académico.
12. La normativa para estudiantes.

En el desarrollo de la sección que aquí finaliza se presentaron los fundamentos teóricos para considerar estos elementos como integrantes de la actividad docente.

La calidad de la educación en las unidades académicas de las IES o universidades constituye un concepto relacional y multideterminado. Entre los factores que determinan dicha calidad se encuentra, precisamente, la actividad docente universitaria que ha sido reseñada en este apartado. Por lo tanto, en este trabajo se sostiene que el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria ha de impactar directamente y de forma positiva la calidad del servicio educativo que prestan las unidades académicas de las IES o universidades. En el siguiente capítulo se expondrá la metodología a instrumentar en torno a este supuesto particular y, en lo sucesivo se intentará probar a la luz de la evidencia empírica.

4.2. LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el contexto de la educación superior, la investigación constituye una tarea cardinal en todas las universidades e Instituciones de Educación superior en general, pues es a través de ella como el conocimiento científico se hace presente, precisamente en dichas instituciones. Según Velázquez y Maldonado “la generación y aplicación del conocimiento es una de las funciones sustantivas de toda IES. Comprende todas las actividades asociadas

con el trabajo desarrollado por los investigadores agrupados en organismos colegiados de investigación, los cuerpos académicos" (Velázquez y Maldonado, 2006: 160).

Así pues, las IES están orientadas a promover, coordinar, evaluar y difundir la investigación en los campos científico, humanístico, social y tecnológico a través de diversos programas que apoyan a los investigadores, fomentan la labor investigadora y generan vínculos con la docencia, provocando de tal manera una pertinencia social de la investigación, de acuerdo con las necesidades del país, la región, el estado o la localidad.

4.2.1. Marco Legal de la Investigación

En México, la fundamentación de la labor de investigación científica en las IES o universidades públicas se encuentra enmarcada en las legislaciones internas de dichas instituciones. Es decir, el marco jurídico universitario constituye la base legal para el desarrollo y promoción de la investigación en el seno de las IES públicas.

Específicamente, en el caso de análisis de la presente investigación, la Ley Orgánica y el Estatuto Universitario de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo constituyen el marco jurídico que fundamenta la función de la investigación en la Casa de Hidalgo. Así, la mencionada Ley Orgánica dispone que:

1. "La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es una institución de servicio, descentralizada del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios; dedicada a la educación media-superior y superior, en sus diversos niveles y modalidades, la investigación científica, la difusión de la cultura y la extensión universitaria" (Artículo 1º, Capítulo I. De la naturaleza y atribuciones);
2. "La Universidad gozará de autonomía, conforme a lo dispuesto en esta Ley, con atribuciones para: (…) III. Determinar planes y programas académicos, de investigación científica, de difusión de la cultura y de extensión universitaria (…)" (Artículo 2º, Capítulo I. De la naturaleza y atribuciones);
3. "En el desempeño de sus actividades, la Universidad procurará: I. Sostener que todos los procesos existentes en el universo, tanto naturales como sociales, son conocidos o susceptibles de llegar a ser conocidos por el hombre, a través de la investigación científica efectuadas con base en la experiencia y en su racionalización rigurosa y comprobable" (Artículo 3º, Capítulo II. De las bases para una educación e investigación científica);
4. "(…) Las actividades que realice la Universidad estarán encaminadas a estimular y respetar la libre expresión de las ideas, útiles en la búsqueda de la verdad científica y para impulsar a la excelencia la enseñanza, la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura (…)" (Artículo 4º, Capítulo III. De los fines); y,
5. "Para el logro de sus fines, la Universidad deberá: (…) II. Organizar, fomentar y realizar la investigación de los problemas de la ciencia y de la sociedad para lograr el conocimiento de nuestra realidad y el uso racional de los recursos del Estado de Michoacán y de México, de tal manera que, contribuya a la solución

de los problemas que afecten nuestra vida política, económica, social y cultural (…)" (Artículo 5º, Capítulo III. De los fines);

Por lo que toca al Estatuto Universitario de la Universidad Michoacana, éste establece en torno a la investigación, que:

1. "Son fines de la Universidad: (…) II. Promover y desarrollar la investigación científica; (…)" artículo 1º, Título Primero "Personalidad y fines");
2. "(…) que todos los fenómenos y procesos del Universo son susceptibles de ser conocidos por medio de la investigación científica (…)" (Artículo 2º, Título Primero "Personalidad y fines"); y,
3. "En las investigaciones que realice la Universidad se procurará: I. contribuir al acrecentamiento de la ciencia y de la técnica; y II. Coadyuvar a la solución de los problemas que afecten a Michoacán y a la Nación, para elevar el nivel económico, cultural y social de nuestro pueblo. El Consejo Universitario dictará las normas que juzgue convenientes para estimular los trabajos de investigación y proporcionar a su personal los medios de estudio y de experimentación" (Artículo 10º, Título Tercero "Funciones de la Universidad").

Se evidencia entonces que, como lo sugiere el caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (IES pública) en México, la investigación científica universitaria es un servicio público que, dotado de unos medios materiales y humanos en un marco jurídico e institucional, tiene como misión generar, transmitir y administrar conocimientos.

Por lo tanto, lo que especialmente y por imperativo legal singulariza a las IES o universidades públicas, es que en su seno la investigación es de obligatorio cumplimiento. Y esta singularidad que radica en la actividad investigadora en las IES o universidades públicas respecto a otros centros de enseñanza, también debería dar un carácter excepcional a la docencia que en ella se imparte.

4.2.2. Organización de la Investigación

La organización de la actividad de investigación en una IES o universidad tiene que ver con las autoridades y unidades organizativas de la investigación, los investigadores, los grupos de investigación, las líneas de investigación, y los recursos destinados a esta función.

En el caso que aquí ocupa, el de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Estatuto Universitario da cuenta de tal organización, y establece que: "El Consejo de Investigación Científica deberá: I. Fomentar y coordinar los trabajos de investigación; II. Promover el establecimiento de nuevos centros de investigación; III. Considerar las consultas que le formulen el Poder Público y los particulares; IV. Promover el intercambio de investigadores; V. Colaborar con los programas de difusión científica y cultural; VI. Presentar al Rector un informe anual de las labores desarrolladas; y, VII. Sugerir el otorgamiento de estímulos a los investigadores" (Artículo 52º, Título Sexto "Del

Consejo de la Investigación Científica").

Así, el Consejo de la Investigación Científica, integrado por un coordinador, por los Directores de los Institutos y, por un representante de los investigadores de cada uno de los institutos y centros de investigación (Artículo 51º, Título Sexto "Del Consejo de la Investigación Científica"), constituye la más alta autoridad en materia de investigación científica en la Universidad Michoacana.

Según el Reglamento General del Personal Académico de la Universidad Michoacana, el personal académico de la Casa de Hidalgo se integra de acuerdo con las siguientes categorías: a) Ayudantes de docencia, de Investigación y de Técnicos Académicos; b) Técnicos Académicos; c) Profesores de Asignatura; y d) Académicos de Carrera (Artículo 4º.). Empero, fundamentalmente son en los académicos de carrera, es decir, profesores e investigadores asociados y titulares (Artículo 5º, IV), quienes desarrollan la tarea investigadora en la Universidad Michoacana. Varios de estos recursos humanos se encuentran registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de México.

Además, en los últimos tiempos principalmente, se ha ido abandonando la lógica de efectuar investigación de manera aislada y con trabajos individuales, y se ha venido promoviendo el trabajo en equipo entre los investigadores a través de equipos de investigación, destacando entre ellos los denominados cuerpos académicos. Dichos cuerpos colegiados fomentan y promueven líneas de generación y aplicación de conocimiento de acuerdo con sus intereses, sus perfiles académicos y centros de trabajo.

Los recursos económicos para la investigación en las IES tienen tres orígenes: Recursos internos, recursos externos o recursos mixtos. Los primeros son los que otorga la IES a través de sus programas internos de investigación; los segundos son los que apoyan la investigación con fondos provenientes de otras instituciones (por ejemplo el CONACyT, las agencias privadas, los gobiernos, las fundaciones, etc.); y los recursos mixtos son los que provienen de fondos de la IES y de alguna(s) otra(s) institución(es) externa(s).

De acuerdo con los protocolos de la mayoría de los programas de investigación, los investigadores proponen y participan para la obtención del patrocinio, sujetando a lineamientos y revisiones sus proyectos y propuestas de investigación.

4.2.3. Modalidades de la Investigación

En la práctica docente el profesor se convierte en un investigador por medio de la reflexión de su propia práctica, buscando explicaciones sobre el qué, por qué, para qué y el cómo para, posteriormente, tomar decisiones y producir así los cambios necesarios con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Rumbos (1998) señala algunas ocasiones en las cuales se pueden llevar a cabo:

1. Cómo estructuran y organizan los contenidos y actividades, tanto teóricas como

prácticas.

2. Cuáles son los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje en que se ven inmersos los alumnos.

3. Cómo son las relaciones del profesor con otros colegas que imparten la docencia en un mismo curso, o en su misma área de conocimiento en cursos diferentes.

4. Cómo se plantean las prácticas de evaluación para diagnosticar, comprender o controlar el aprendizaje de los alumnos.

4.2.4. Interacciones en la Investigación

Los análisis llevados a cabo sobre los vínculos entre la docencia y la investigación han sido considerables muchos y muy variados. Sancho (2001) propone, entre otras, tres posibles perspectivas para esta conexión, basada en los aportes de Braxton (1996): a) la nula, cuando no existe relación; b) la de conflicto, cuando la relación es negativa; y c) la complementaria, cuando existe similaridad entre la docencia y la investigación.

Esta autora señala algunos aspectos que están latentes en estas posibles conexiones, y entre ellos menciona que realizar investigación requiere dedicar una importante porción de tiempo, y en algunos casos la actividad docente suele tener lugar con grupos numerosos que ocupa mucho tiempo del profesor.

Otros dos aspectos que refiere la mencionada autora y que considera se deben tener en cuenta, son la estructura del personal académico, que en muchos casos está diseñado para responder a las necesidades de la actividad docente, y los logros en investigación que son valorados más que los resultados pedagógicos.

Cuadro 4.1. Semejanzas y Diferencias entre los trabajos de Docencia e Investigación

Semejanzas	*Diferencias*	
Docente-Investigador	*Docente*	*Investigador*
• Estar al día de los avances de su campo de estudio. • Identificar los temas y problemas más relevantes para el presente y el futuro. • Reconocer las creencias y visiones del mundo que subyacen a las diferentes aportaciones de individuos y grupos. • Analizar el rigor metodológico de los diferentes estudios. • Señalar los elementos de su área de estudio que favorecen apropiarse del conocimiento para guiar la a acción. • Estudiar las habilidades y destrezas necesarias para profundizar en el área de estudio. • Planificar la acción (docente o investigador). • Ponerla en práctica. • Evaluar la acción. • Comunicar el proceso y resultados.	• La mayor parte de su actuación tiene un carácter privado: entre él o ella y el alumnado. • Sus planes se aceptan sin más. • Sus proyectos se renuevan anualmente sin solución de continuidad.	• Su actuación tiene carácter público. Ha de dar cuenta de su trabajo a otros expertos y a sus pares. • Sus planes son evaluados y ha de competir por los recursos. • Cada proyecto implica un proceso de competición. • Cuanto más potente es el equipo y mayor la responsabilidad en él, mayor es la carga de burocracia y gestión.

Fuente: Sancho (2001: 49).

Sancho (2001) presenta los resultados de un estudio realizado por Vidal y Quintanilla (1999) sobre la investigación en las universidades españolas, y entre sus principales señalamientos destaca algunos factores que favorecen las relaciones positivas entre la docencia y la investigación:

1. Las actividades de investigación contribuyen a poner al día los planes de estudio, afectando positivamente el contenido de los programas.
2. A través de proyectos de investigación se pueden obtener recursos que pueden ser utilizados en la actividad docente.
3. La investigación es esencial para la formación del profesorado, por lo que buenos grupos de investigación pueden proporcionar nuevas tecnologías y el conocimiento para la formación.
4. Finalmente, el estudio permitió señalar que la actividad investigadora lleva a la mejora de la calidad de la enseñanza (aunque no viceversa).

Del Cuadro 4.1 se puede señalar que el profesor universitario puede vincular la investigación con la docencia de modo que la productividad científica favorezca la enseñanza y viceversa.

Precisamente, la Sancho afirma que, si la investigación permite elaborar conocimiento sobre un tema o problema, el docente-investigador es capaz de pensar que el conocimiento que se transmite a los estudiantes no es diferente al que se desarrolla en la investigación, y estará en mejor situación para develar al estudiante la complejidad del conocimiento, su provisionalidad, su potencial para explicar el mundo e intervenir en él.

La adecuada vinculación de la docencia y la investigación requiere que el profesor universitario reflexione sobre forma del aprendizaje del estudiante, esta reflexión le dará la clave para entender hasta qué punto su investigación puede realimentar su docencia.

En este sentido, Sancho (2001) considera que los profesores deben tener cierto dominio sobre cómo aprenden los estudiantes y sobre los métodos de enseñanza y apunta que de trabajos anteriores ha podido concluir que los individuos aprenden más cuando:

1. Se implican en temas, problemas, actividades o tareas que tienen relación con sus propios interese y preocupaciones.
2. Trabajan en contextos de colaboración.
3. Se involucran en procesos de investigación.
4. Reflexionan y evalúan su propio proceso de aprendizaje.
5. Se enfrentan a situaciones de aprendizaje problemático.
6. Relacionan lo que aprenden con las experiencias de la vida cotidiana.
7. Exploran temas y áreas desconocidas.
8. Encuentran relación entre temas, disciplinas y áreas de interés personal y social.

9. Descubren que pueden entender y comunicar tanto cosas, acontecimientos y fenómenos como aspectos de ellos de forma mejor y más compleja posible.

Estos hallazgos le permiten reforzar la importancia de tener en cuenta las investigaciones sobre el aprendizaje y sus implicaciones para diseñar y poner en práctica mejores entornos universitarios de enseñanza y aprendizaje.

4.2.5. Resultados de la Investigación

Los resultados de la labor investigadora tienen que ver con la productividad del trabajo de los investigadores. ¿Cuál es la obra de los investigadores y cómo impacta esta última a la IES y a la sociedad en general?

La resolución de problemas concretos, el avance del conocimiento, la generación de artículos científicos y académicos, la publicación de textos, entre otros, son los resultados materiales de la investigación en las IES o universidades. Los resultados de la investigación también deben apoyar la labor docente en el contexto de la educación superior.

4.2.6. Síntesis de los Elementos Componentes de la Investigación en la Educación Superior

En la misma tesitura, la investigación se considera como un elemento esencial que favorece la calidad y la mejora de la enseñanza. El docente universitario debe ser un práctico que explora e indaga sobre el significado de su actividad, de modo que esa indagación le facilite la comprensión de la realidad y le permita generar la mejora de la enseñanza.

En este sentido, Santos (1993) propone una clara relación entre las vertientes investigación, docencia y mejora. La investigación que el profesor o grupos de profesores realiza debe estar centrada sobre la práctica en la que está inmerso, lo cual permitirá que el perfeccionamiento de la docencia surja casi de modo inevitable, porque es una investigación que facilita la adquisición de ideas y que genera un compromiso para la acción.

La mejora de la calidad enseñanza se derivará de esa investigación, ya que el profesor no investiga fundamentalmente para producir una acumulación de conocimientos sino para transformar la realidad; el discurso pedagógico del profesor, sus actitudes hacia los alumnos y la actividad, sus mismas formas de actuación se modificarán a la luz de lo que haya descubierto en la indagación.

Aunque no todos los profesores universitarios son creadores de conocimiento, en principio, todos deben poseer la inquietud de la búsqueda del saber y el aprecio a la excelencia. En opinión de Grandal (2002) es imposible ser buen profesor universitario sin investigación.

El autor de referencia considera que en una universidad que no tiene investigación;

el estudiante no tendrá amor a la búsqueda del conocimiento, a mantenerse al día y a querer llevar su profesión al más alto estándar. No es lo que el profesor produzca como investigación; tal vez su labor no alcance repercusión mundial o nacional, pero transmite el esfuerzo de hacer las cosas bien y con calidad.

La división entre docencia e investigación afecta la práctica pedagógica, ya que al no haber investigación sobre ella, se convierte en un despliegue irreflexivo y rutinario de medios y técnicas, asunto más grave aún el profesorado universitario no posee conocimientos pedagógicos, lo cual conduce a otro punto de reflexión: para enseñar una asignatura no basta dominar la disciplina.

Por último, debe apuntarse que en función de los fines de la presente indagación, se considera que algunos de los elementos componentes de mayor relevancia de la labor de investigación en las IES o universidades son, entre otros: el marco legal de la investigación, la organización de la investigación, las modalidades de la investigación, las interacciones en la investigación y los resultados de la investigación.

4.3. LA EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

4.3.1. La Extensión en la Educación Superior

En el contexto universitario, la extensión ha representado la forma de llevar la universidad al campo y viceversa. Después de la Revolución Industrial, tanto las universidades europeas como las norteamericanas, tuvieron que realizar cambios estructurales para dar cabida a las innovaciones del momento; se especializaban en investigaciones científicas de alto nivel y en la creatividad humanística cultural.

Fue así como se inició el ciclo de investigación-docencia-extensión en las universidades. En este sentido, es importante resaltar que en 1980 se creó la Sociedad Americana para la Extensión de la Docencia Universitaria. El contexto de la extensión en las universidades ha ido cambiando considerablemente.

Paredes (1993) resume las concepciones más significativas que han intervenido en esta evolución, advirtiendo en torno al concepto de extensión adoptado en la I Conferencia de Extensión Universitaria y Difusión Cultural de 1957: “Por su naturaleza la extensión universitaria es función y misión orientadora de la Universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria, se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y orientar a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos fines, extensión universitaria, debe procurar, estimular el desarrollo social,

elevar el nivel espiritual, moral, intelectual y técnico de la nación, proponiendo imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general" (Paredes, 1993: 23).

La autora en comento considera que ante esta acepción, la extensión universitaria queda limitada a la simple difusión y proyección a la comunidad, de sus conocimientos y cultura, a través de actos científicos y culturales, sin relacionar ésta con las actividades de docencia e investigación. Así, basada en las conclusiones de la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, Paredes presenta un concepto de extensión universitaria como misión social: "(…) es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional" (Paredes, 1993: 24).

Y en adición a esta concepción social de la extensión, la autora propone una visión más amplia, basada en las proposiciones de Elberg, el cual define la extensión en las IES como: "Un proceso de difusión cultural, artística, científica, técnica y acción social, por la cual la universidad entrega a la comunidad parte de su riqueza humanística y científica y recibe mediante el contacto permanente con la realidad económica y social, toda una gama de estímulos para orientar sus programas de investigación y docencia" (Paredes, 1993: 26).

La preocupación por encontrar la concepción más apropiada sobre la extensión continúa en el ánimo de diferentes investigadores. Y es así como Basanta (2001) considera urgente la necesidad de vincular la educación con la sociedad, si se pretende un desarrollo armónico de ambas. De igual manera, manifiesta que la educación en estrecha vinculación con la sociedad, ha de formar recursos humanos en función de las prioridades nacionales o regionales y de la autentica vocación de sus aspirantes.

4.3.2. La Difusión de la Cultura en la Universidad

La difusión cultural constituye una función sustantiva en toda IES o universidad. Además, comprende el conjunto de actividades encaminadas a divulgar, a través de distintos medios de información, los productos y servicios resultantes de la función sustantiva de investigación. Y, por ello, debe tener un impacto directo con la comunidad a la que la IES sirve.

La difusión, sin embargo, se encuentra inserta en el conjunto de tareas de la extensión. Por ello, la extensión comprende a la difusión. Para fines de este trabajo de investigación se presentan a través de la conjunción las funciones de extensión y difusión. Ello porque en el caso de estudio que aquí ocupa, el de la Universidad Michoacana, se llevan a cabo actividades que tienen que ver con la extensión pero consideradas de difusión.

4.3.3. La Extensión y Difusión en la Educación Superior

Por lo tanto, para fines del presente análisis se asume que la función compuesta o funciones conjuntadas de extensión y difusión tienen que ver con las actividades que tienen por objetivo entregar al entorno de la institución (empresas, organizaciones y comunidad) el producto final de sus procesos sustantivos de docencia e investigación.

Por medio de la extensión y la difusión es que los profesionistas egresados de los distintos programas académicos de una IES son incorporados a las firmas del entorno vía una bolsa de trabajo, por ejemplo; los conocimientos generados por los investigadores son difundidos y promocionados a través de acciones de extensión; los requerimientos de consultoría y asesoría especializada, provenientes del entorno de la institución, son identificados y canalizados a los cuerpos académicos correspondientes para su atención, etc. (Velázquez y Maldonado, 2005).

4.3.4. Fundamentación Legal de la Extensión y Difusión

Para el caso de México, la fundamentación legal de la extensión y difusión para cualquier IES, está enmarcada en las disposiciones legales y reglamentarias que le fijan su ubicación, régimen y relaciones. Éstas le confieren a las actividades de extensión y difusión igual prioridad que a la docencia e investigación, y le asignan una importante responsabilidad y a tributos dentro de las IES.

Específicamente, en el caso de análisis de la presente investigación, el de una IES pública, la Ley Orgánica y el Estatuto Universitario de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo constituyen el basamento legal que fundamenta las funciones de extensión difusión en la Casa de Hidalgo. Y tales basamentos son, paralelamente, el marco de referencia y compromiso de Universidad consigo misma y con la comunidad a la cual alberga.

Es así como la mencionada Ley Orgánica dispone que:

1. "La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es una institución de servicio, descentralizada del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios; dedicada a la educación media-superior y superior, en sus diversos niveles y modalidades, la investigación científica, la difusión de la cultura y la extensión universitaria" (Artículo 1º, Capítulo I "De la Naturaleza y Atribuciones").
2. "La Universidad gozará de autonomía, conforme a lo dispuesto en esta Ley, con atribuciones para: (…) III. Determinar planes y programas académicos, de investigación científica, de difusión de la cultura y de extensión universitaria (…)" (Artículo 2º, Capítulo I "De la Naturaleza y Atribuciones").
3. "La Universidad tiene como finalidad esencial servir al pueblo, contribuyendo con su quehacer diario a la formación de hombres calificados en la ciencia, la técnica y la cultura, que eleven cualitativamente los valores y costumbres sociales. Las actividades que realice la Universidad estarán encaminadas a

estimular y respetar la libre expresión de las ideas, útiles en la búsqueda de la verdad científica y para impulsar a la excelencia la enseñanza, la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura; combatir la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; crear, proteger y acrecer los bienes y valores del acervo cultural de Michoacán, de México y universales, haciéndolos accesibles a la colectividad; alentar en su vida interna y en su proyección hacia la sociedad, las prácticas democráticas, como forma de convivencia y de superación social; promover la mejoría de las condiciones sociales y económicas que conduzcan a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales de la nación, y propiciar que la innovación y la tradición se integren en armonía productiva para conseguir una sólida y auténtica independencia cultural y tecnológica" (Artículo 3º, Capítulo III "De los Fines").

4. "Para el logro de sus fines, la Universidad deberá: I. Formar profesionistas, técnicos, profesores universitarios, investigadores y artistas de acuerdo a una planificación en función del desarrollo independiente de la nación, fomentando en sus alumnos, maestros y trabajadores una arraigada conciencia de nacionalidad que les inste a lograr y defender nuestra plena independencia política, económica y cultural, además de inculcarles un acendrado espíritu de justicia y solidaridad con todos los pueblos que luchen por su libertad e independencia; (…) III. Crear, rescatar, conservar, incrementar y difundir la cultura, así como dar a conocer nuestros valores culturales e incorporar los de carácter universal a los nuestros; y, IV. Establecer programas permanentes de vinculación con nuestro pueblo, a fin de encontrar conjuntamente la satisfacción de sus necesidades" (Artículo 5º, Capítulo III "De los Fines").

Los anteriores artículos dan cuenta de la extensión y la difusión de la cultura en tanto funciones sustantivas de la Universidad formalizadas en su marco jurídico.

El Estatuto Universitario de la Universidad nicolaita, por su parte, en su Título Tercero "Funciones de la Universidad", establece que:

1. "La función educativa tendrá por objeto: I. Proporcionar un concepto científico acerca del universo y de las leyes del desarrollo social, promover la comprensión de nuestros problemas y la explotación de los recursos nacionales en bien del pueblo, defender nuestra independencia política y asegurar la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, procurando el desarrollo de la personalidad del estudiante, así como su conciencia del deber social (…)" (Artículo 11º).
2. "Como la cultura no debe ser privilegio de ningún sector social, la Universidad procurará su difusión con la mayor amplitud posible" (Artículo 12º).

Por lo tanto, esta base jurídica universitaria fortalece la actividad de la difusión de la cultura en lo específico como medio para el logro de los fines de la Casa de Hidalgo. Y, el marco jurídico referido, en lo general, asigna de manera formal a la extensión y difusión de la cultura, igual categoría que a la investigación y a la docencia, lo cual es indicativo de la necesidad de su articulación programática para que las IES alcancen con plenitud sus fines.

4.3.5. Esquema de Organización de la Extensión y Difusión

La organización de las actividades de extensión y difusión en una IES o universidad tiene que ver con las autoridades y unidades organizativas en torno a la extensión, vinculación y difusión de la cultura.

En el caso que aquí ocupa, el Organigrama de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo[15] da cuenta de tal organización, y en él se disponen la Secretaría de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, así como el Departamento de Vinculación y Desarrollo, dependiente este último de la Secretaría Académica. De la Secretaría de Difusión Cultural y Extensión Universitaria se encuentran subordinados el Departamento de Educación Física, Radio Nicolaita, la Editorial Universitaria, los Teatros y Auditorios Universitarios, y la Librería Universitaria.

Además, en el organigrama de referencia aparecen también la Dirección de Servicio Social, el Centro de Comunicación Educativa, el Centro de Psicología y Psicometría, y el Centro de Didáctica, todas estas unidades subordinadas a la Secretaría Académica. Sin embargo, todas estas unidades organizativas guardan como rasgo distintivo su vínculo directo con las tareas de extensión y difusión.

4.3.6. Objetivos de la Extensión y Difusión

Tomando en cuenta las aportaciones realizadas por Paredes (1993) sobre la extensión (que incluye la difusión) en las IES, se puede asumir que estas actividades deben tener como objetivos fundamentales:

1. La promoción del desarrollo integral del área geográfica de influencia de la IES o universidad, en especial del sector agrícola y pecuario.
2. Brindar asesoría a los organismos públicos y privados.
3. Colaborar con los organismos públicos y privados en el diseño y desarrollo de planes, programas y proyectos para el desarrollo regional.
4. Promover el estímulo y la consolidación del talento, la capacidad creativa y razonadora de la población, a fin de garantizar su participación activa en el proceso de desarrollo regional.
5. Difundir y promover en la comunidad los resultados de las tecnologías obtenidas durante la investigación.
6. Estimular el aprovechamiento racional y productivo de los recursos humanos y materiales de la región.
7. Promover la revalorización del lugar donde esté ubicada, con miras a rescatar y crear la confianza, la motivación y el compromiso de trabajar por su desarrollo integrado, a fin de romper la dependencia y elevar el prestigio y el nivel de vida.

15. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 25 de enero de 1983, y reordenado de acuerdo a la Ley Orgánica de 1986.

8. Colaborar con la preservación y el enriquecimiento del patrimonio cultural del país y especialmente de la región, con miras a consolidar los valores fundamentales y la capacidad creativa y razonadora del hombre.

4.3.7. Formatos de la Extensión y Difusión y sus Relaciones con el Contexto

Para señalar las modalidades que pueden asumir las actividades de extensión universitaria, se tomará en cuenta lo relacionado con su vinculación interna y externa, siguiendo los aportes de Basanta (2001) y Paredes (1993). Ambas autoras presentan el trabajo extensionista en dos sentidos: en lo interno o intramuros y en lo externo o extramuros.

Las actividades de extensión en el sentido interno vienen a ser aquellas que se llevan a cabo dentro de la universidad, con la finalidad de integrar los recursos que permitan la participación global de la IES o universidad en los proyectos de cooperación. Y con estas actividades se persiguen los siguientes objetivos:

1. Contribuir a la formación del futuro profesional, capacitándolo para visualizar la cultura integralmente.
2. Contribuir a obtener cambios de actitudes de los estudiantes frente a su realidad, motivándolos en función de los intereses de las grandes mayorías.
3. Permitir y estimular el uso racional de la infraestructura, evitando duplicidad de tareas y dispersión de esfuerzo.
4. Estimular la participación de la comunidad.
5. Estar integrada con la planificación global de la institución.
6. Propiciar actividades para el mejoramiento, actualización y perfeccionamiento que propicie la superación profesional del personal que labora en la institución.
7. Planificar y administrar un conjunto de asignaturas colectivas, tendientes a suministrar al estudiante una formación complementaria.

Las actividades de extensión externas son aquellas diseñadas para estimular el desarrollo pleno de las capacidades educativas. Actúan en dos niveles: el nacional y el internacional. El nivel nacional permite la vinculación de la universidad con instituciones públicas y privadas, con el fin de convertir su participación en un aporte definido e integral de trabajo, ofrece recursos de servicio científico, humanístico y técnico.

Por su parte, el nivel internacional permite la vinculación con otros países, relacionándose de esta manera con los progresos técnicos, científicos, educacionales y culturales que otras naciones han logrado y difundir en ese ámbito los producidos en la institución. Y con ellas se pretende lograr:

1. Abrir canales de comunicación permanente con la realidad y proyectar sobre ellas su aporte científico y tecnológico, su pensamiento y creaciones, buscando un dialogo con el pueblo y sus organizaciones.
2. Contribuir a la toma de decisiones de amplios sectores ciudadanos.

3. Contribuir con su aporte académico al progreso de cambio social y económico de la sociedad.
4. Impulsar criterios de coordinación interinstitucional como medio para el mejor empleo de los recursos.
5. Promover y mantener cooperación con instituciones públicas y privadas compenetradas con el desarrollo nacional.
6. Desarrollar actividades de extensión, con énfasis especial en las zonas marginales.
7. Fomentar el deporte, defensa, divulgación y actualización de los valores nacionales.
8. Elevar el nivel de vida de las familias.
9. Ayudar a ordenar la información científica y técnica regional y/o divulgar la información en los ámbitos extrauniversitarios.
10. Promover acciones que permitan obtener recursos propios adicionales para robustecer y ampliar otras actividades universitarias.

Así mismo, las modalidades de extensión universitaria se rigen por cuatro criterios preestablecidos de modo que permitan su desarrollo coherente con la realidad institucional y de la sociedad. Estos criterios son planteados por Paredes (1993) como: naturaleza de la extensión, destinatario, modalidad y finalidad económica.

La autora aludida sostiene que las actividades de extensión universitaria deben reflejar la interacción y correlación entre estos criterios de modo que estas sean factibles y se desarrollen en el sentido más positivo para la institución.

4.3.8. Interacciones de la Extensión y Difusión con la Docencia y la Investigación

La extensión y difusión en las IES o universidades tiene entre sus objetivos la proyección de dichas instituciones en el medio, lo que permite la interacción IES o universidad-comunidad, conformando un proceso educativo que vincula la docencia y la investigación al conocimiento de las necesidades sociales, económicas, técnicas y culturales.

No cabe duda que la IES o universidad debe atender las aspiraciones de la sociedad a la que se debe y que, por tratarse de la institución de máximo nivel educativo, le es inherente la máxima responsabilidad en el discernimiento del conocimiento. Por tanto, la extensión y difusión deben promover, a la vez, la solución de los problemas de la comunidad en el área de influencia de la IES o universidad y, al mismo tiempo, brindar asesoramiento técnico, estimular y consolidar el talento y la capacidad creadora y razonadora de la población, a fin de garantizar su participación activa en el proceso de desarrollo de la sociedad.

Es así como Basanta (2001) considera que las actividades de docencia,

investigación, extensión (y difusión), sintetizan el común denominador del conjunto de acciones que caracterizan al sistema universitario. Esta trilogía es ejercida por las IES o universidades desde distintas perspectivas, pero en todo caso siempre tomando en cuenta su interrelación.

Las actividades de docencia deben atender a la formación; las de investigación al descubrimiento; y las de extensión y difusión deben generar el vínculo entre la IES o universidad y la comunidad, de modo que fusionen la esencia de la generación del conocimiento.

Si en la docencia, los planes de estudios no se enriquecen con los aportes del campo de investigación y la extensión, la actividad educativa se transformaría en respuestas repetidas y carentes de actualidad. En ese caso la IES o universidad sería la responsable de anular la progresión en los conocimientos que por su naturaleza deben generarse en su seno.

Por su parte, si no se forma a los universitarios en el campo de la investigación, nulas serían las respuestas creativas que la sociedad exige a la IES o universidad. Por tanto, las actividades de docencia, investigación, extensión y difusión deben complementarse para cumplir adecuadamente su misión.

4.4. LA ADMINISTRACIÓN/GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Es de apuntarse que las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión son propias a la labor del profesor universitario, y todos están llamados a realizarlas en mayor o menor medida, peso y calidad, pues son constitutivas de su desempeño profesional. Unida a estas funciones sustantivas se encuentra la administración/gestión, la cual es indispensable para el buen funcionamiento de la IES o universidad y el cumplimiento de su responsabilidad profesional.

En el ámbito empresarial Certo define la gestión como “el proceso de conducir a la organización al logro eficaz y oportuno de sus objetivos y de su misión” (Certo, 1997: 24). Y en la teoría clásica administrativa, comprende las fases de planeación, organización, dirección, relaciones y control de la vida de una institución.

En el caso de la enseñanza universitaria, la gestión o administración representa el trabajo administrativo que tiene su vinculación con la docencia, la investigación, la extensión y la difusión. Se trata del aparato burocrático de la educación.

Rumbos (1998) considera que el trabajar en una institución universitaria, exige al profesor participar en el buen funcionamiento de la misma y de las exigencias que la propia institución les impone, las cuales pueden estar referidas a:

1. Gestión y administración en la elaboración de planes de estudios, horarios, asuntos económicos, etc.

2. Relaciones interdepartamentales e interuniversitarias (intercambio de profesores, proyectos, etc.).
3. Cooperación con la administración.

Por su parte, Álvarez y Lázaro (2002) sostienen que, desde la función de gestión, el profesor universitario debe enfrentarse a tareas tales como la búsqueda de financiamiento para desarrollar proyectos de investigación, asistencia a reuniones, organización de jornadas y congresos, participación en comisiones de selección, gestión de unidades docentes y administrativas, relaciones con el mundo empresarial, etc.

Así, la necesidad de dirección de una unidad académica conlleva a la atribución de funciones directivas.

4.4.1. La Administración del Personal

La gestión o administración de personal atiende a la reglamentación que aborda el ingreso del personal en la IES o universidad. Enseguida se expone el caso del personal académico en su administración/gestión en el contexto de una IES.

4.4.1.1. Gestión del Profesorado

La educación superior es un servicio público que se encomienda a las IES o universidades. Los destinatarios de ese servicio son los alumnos y la corresponsabilidad de su prestación es asumida por el profesorado. Así, el profesor es el elemento básico sobre el cual se apoya la educación superior.

En lo que respecta al personal académico la gestión tiene una vertiente triple:

1. La gestión académica, que versa sobre los aspectos docentes e investigadores más directamente inherentes al profesorado.
2. La gestión económica, que se centra en la tramitación de recursos, suministro de fondos y medios que sirvan de aporte al desarrollo de las actividades.
3. La gestión administrativa, que consistente en el seguimiento de las incidencias de los procesos y el funcionamiento de la unidad académica.

4.4.2. La Gestión de los Procesos Administrativos y Financieros

El directivo, jefe o encargado de la unidad académica de la IES o universidad es el responsable de la gestión o administración en dicha unidad. Y convergen en él como cabeza visible y en el consejo de la unidad (Consejos Técnicos), la mayor autoridad para hacer cumplir las actividades asignadas. Sin embargo, todo profesor, como miembro de la unidad académica, tiene parte importante en la gestión y es responsable de todo.

En cuanto a la gestión de los recursos financieros, las limitaciones presupuestarias siempre son barreras que las unidades académicas deben sortear. Y tales limitaciones

están vinculadas a múltiples factores, la mayoría de los cuales rebasa a dichas unidades.

Finalmente, de acuerdo con el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. en México, un programa educativo o institución debe mostrar en su operación una gestión administrativa y financiera vinculada con los siguientes rasgos (COPAES, 2007):

1. En el programa académico intervienen los responsables empleando sistemas adecuados para una administración y gestión académica que apoye con efectividad los procesos académicos del programa.
2. Se cuenta con personal no académico suficiente y capacitado en relación con la matrícula, personal académico y, en general, de las necesidades del programa.
3. Se tiene una base financiera que apoye el cumplimiento de actividades.
4. La administración de los recursos se desarrolla conforme lo requiere la ejecución del programa académico en cuestión.
5. Se demuestra un empleo adecuado de los recursos financieros y que se hace un transparente rendimiento de cuentas de su ejercicio.

4.4.3. Conducción Académico-Administrativa del Programa

Según el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., a través de su Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, la conducción académico-administrativa de un programa educativo debe mostrar en su operación evidencia de que cuenta con las autoridades ejecutivas y con los órganos colegiados académicos adecuados para el desarrollo del programa, sustentados en la normatividad institucional correspondiente (COPAES, 2007). Estos últimos han de ejercer su participación en la toma de decisiones en torno a los procesos de examen y aprobación de las políticas del quehacer académico, y de dirección del proceso educativo, de acuerdo con las responsabilidades que establezca el marco jurídico.

4.4.4. Organización y Estructura Institucionales

La organización de las actividades tendientes a la tarea administrativa o de gestión en una IES o universidad tiene que ver con las autoridades y unidades organizativas en torno a la administración.

En el caso que aquí ocupa, el Organigrama de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo[16] da cuenta de tal organización, y en él se disponen la Secretaría Administrativa y la Tesorería, ambas dependientes de la Rectoría. La Secretaría Administrativa tiene a su cargo las Direcciones de Patrimonio Universitario y de Control Escolar, los Servicios Generales, los Departamentos de Compras, Contabilidad y de

16. Aprobado por el H. Consejo Universitario en el Cata del 25 de Enero de 1983, y reordenado de acuerdo a la Ley Orgánica de 1986.

Personal, el Archivo General y la Comisión de Cómputo Universitario.

Por su parte, la Tesorería General de la Universidad, a través de sus Direcciones de Ingresos y Egresos se encarga de la recaudar y distribuir los recursos financieros requeridos por las unidades académicas de la Universidad. Y, cada dependencia universitaria, igualmente, cuenta con una Secretaría Administrativa a nivel Dependencia o unidad académica para la gestión y administración adecuada de dichas unidades.

4.4.5. Lineamientos Normativos para la Administración

La IES que oferta un programa educativo a través de una de sus unidades académicas, deberá operar con un marco normativo aprobado, vigente y de observancia general que regule su operación, lo que ha de suponer la inclusión de mínimamente los ordenamientos siguientes (COPAES, 2007):

1. Normativa sobre el personal de trabajo (académicos y trabajadores en general), donde se regulen los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia, así como los procedimientos de revisión.
2. Normativa para los alumnos en aras de que su admisión, permanencia, promoción e ingreso sean regulados.
3. Reglamentación, lineamientos normativos o instructivos de titulación.
4. Reglamentación, lineamientos normativos o instructivos para el cumplimiento del servicio social.
5. Normatividad de la función de investigación y de su vinculación con la docencia y la extensión y difusión.
6. Reglamentación de becas y estímulos para los profesores y alumnos, en su caso.
7. Normas, lineamientos o reglamentación para el manejo de las finanzas institucionales.
8. Lineamientos normativos que rijan las funciones del personal no académico de apoyo al desarrollo de las funciones del programa educativo o unidad académica.
9. Código de ética y normas de convivencia para el profesorado, personal de apoyo y de los estudiantes.
10. El plan y programas de estudios deberán estar registrados antes las instancias gubernamentales correspondientes (Secretaría de Educación Pública o Secretaría de Educación en el Estado).

4.4.6. Gestión de la Mejora de la Calidad

La gestión de la calidad en la educación superior promueve cambios positivos al interior de las IES o universidades. De ahí que Cantón (2001) señale cuatro componentes

básicos para la administración/gestión: a) Dirección y liderazgo; b) desarrollo de procesos académicos; c) desempeño de los equipos de trabajo; y, d) comportamiento de los actores individuales.

En cuanto al primer componente, planear para la calidad implica actividades de dirección, corresponsabilidad, participación y liderazgo que intentan clarificar, reafirmar y comunicar la misión de la universidad; así como desarrollar estrategias y políticas para lograr el mejoramiento de la calidad de los equipos de trabajo y de los procesos educativos. En torno al segundo, el desarrollo de procesos académicos de calidad presupone un ambiente en el que coexistan la pluralidad y la libertad académicas, así como el estímulo a la innovación y a la creatividad.

En relación con el tercero, el desempeño de los grupos de calidad supone la reciprocidad en la obtención de los beneficios, lo que implica la colaboración consciente y voluntaria para el logro de la misión. Y, sobre el cuarto aspecto, la promoción de la calidad en los individuos es para potenciar a los actores individuales para comprometerlos con la misión institucional, proporcionándoles información apropiada para cambiar y mejorar la forma en que ellos desempeñan su trabajo.

Una condición previa para la implementación de la calidad de la educación superior es la de su evaluación, que por lo general se entiende como un análisis sistemático y de valoración de por lo menos cuatro elementos: el estado o situación de los programas, departamentos, unidades, las instituciones mismas, así como el cumplimiento de sus funciones básicas; sus relaciones internas y externas; los procesos dentro de las unidades, es decir el comportamiento de los actores al interior; y los resultados que logran sus programas o productos.

TERCERA PARTE
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

ENFOQUE METODOLÓGICO E INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En este capítulo se aborda la descripción del proceso metodológico seguido en la presente investigación, la cual se efectúa en la consideración del caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en tanto unidad académica dependiente de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en tanto Institución de Educación Superior.

El objetivo que se propone en el presente espacio capitular radica en indicar, describir y analizar el camino seguido en la investigación para llevar a cabo el propósito general de la misma: distinguir los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a fin de definir la situación actual de la misma. Ello bajo la consideración de un proceso participativo y reflexivo de los miembros de la unidad académica en cuestión.

En primer término, se presenta una exposición de los diferentes enfoques o perspectivas posibles para abordar un trabajo de investigación, haciendo especial referencia a la dicotomía entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo, para luego, de forma justificada, señalar el enfoque asumido en el presente estudio.

Partiendo del enfoque seleccionado, se da cuenta de forma más específica del diseño de la investigación señalado, de forma general, en espacios anteriores del trabajo en curso. Así, se tratará de abordar la estrategia metodológica y las principales decisiones que se siguen en la investigación, apuntando las razones que motivaron a ello y las consecuencias de su adopción.

Igualmente, se describirán las características fundamentales de cada una de las fases de la investigación, señalándose los sujetos que intervienen, si se trata de población o muestra. También se profundizará en el proceso de obtención de datos, describiéndose los diferentes instrumentos utilizados y vinculados con cada uno de los objetivos y los sujetos participantes.

Por último, en torno al examen de los datos, se presenta tanto la modalidad de análisis asumida como la debida justificación.

5.1. LAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

La intención de incluir este punto en el presente apartado es ubicar las principales tendencias que han regido en el plano de la investigación, ya que el tema de las perspectivas o paradigmas de investigación ha sido de gran interés para los especialistas, quienes en torno a dicho tópico han dedicado un gran número de publicaciones desde hace varios años (por ejemplo: Khun, 1980; Ibáñez, 1992; Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bodgan,

1992).

De acuerdo con Khun (1980), los paradigmas son realidades científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. El autor considera que el paradigma puede referirse a un esquema teórico o a una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado.

Cada comunidad científica participa del mismo paradigma, constituyendo así una comunidad intelectual cuyos miembros tienen en común un lenguaje, unos valores, unas normas y unas metas. Al respecto, Pérez Serrano enfatiza: "Según el concepto de paradigma que tenga una determinada comunidad científica, la investigación que se realice tendrá características peculiares" (Pérez Serrano, 1994: 17).

El término paradigma supone un modo de analizar las diferentes concepciones, costumbres y tradiciones. Esto permite considerar que existen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías.

Existe coincidencia entre algunos autores en señalar tres paradigmas fundamentales en investigación: el paradigma positivista, el interpretativo y el crítico. Estos varían en cuanto a finalidad de la investigación, perspectiva desde la que se considera la realidad investigada, relación entre sujeto-objeto, naturaleza o tipo de conocimiento que aporta.

Sin embargo, otros como Taylor y Bogdan (1992), Bruyn (1972), y Duverger (1974) consideran que, en las ciencias sociales, han prevalecido dos perspectivas teóricas principales: el positivismo y la fenomenología.

5.1.1. El Enfoque de Investigación Positivista

Esta perspectiva teórica es denominada también paradigma cuantitativo, empírico-analítico, o racionalista, y está fundamentado en el positivismo. Ha sido una corriente intelectual de gran importancia en el pensamiento occidental desde la segunda mitad del siglo XIX. Su origen se reconoce en el campo de las ciencias sociales, siendo su principal exponente fue Augusto Comte (1798-1857).

El positivismo busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Desde esta perspectiva, Biddle y Anderson (1986), Pérez Gómez (1989), y Pérez Ferra y Ruíz Carrascosa (1996) mencionan que los principales supuestos que definen el enfoque de investigación positivista, son:

1. El mundo tiene existencia propia independientemente de quien lo estudia.
2. El mundo está gobernado por leyes que permiten predecir y controlar los fenómenos naturales y, estas leyes pueden ser descubiertas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores.
3. En la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad. Todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que

descubrir, conocer y aceptar. Así, el ser humano no es el constructor de la realidad social, propone una suerte de inmovilismo social, de orden social descartando la problematización.

4. El conocimiento que se obtiene se considera libre y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.
5. Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
6. Defiende cierto grado de orden y uniformidad en la naturaleza.

5.1.2. La Perspectiva Interpretativa

En torno a la perspectiva interpretativa, se consideran como sus iniciadores a los teólogos protestantes del siglo XVII, quienes acuñaron el término hermenéutica, no obstante, es un período más reciente cuando empieza a implementarse como modelo de investigación.

En el contexto de este enfoque hay una variedad de fuentes y posiciones: La fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico. Los postulados más significativos de esta perspectiva son presentados por Hamilton en Pérez Gómez (1989), y Pérez Ferra y Ruíz Carrascosa (1996) en los siguientes términos:

1. La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual resulta difícil comprender la conducta humana. Las reglas y el orden social, junto a la historia pasada de los individuos constituyen la base de sus acciones, que a su vez estructuran, en cierta manera, su interpretación de la realidad.
2. La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos. Desde la perspectiva fenomenológica la captación de las relaciones internas y profundas de las acciones son la base de cualquier intento de explicación. El interés por la intencionalidad de las actuaciones es en síntesis la nota más peculiar de este paradigma.
3. Las teorías son relativas, en función de que cada sociedad actúa con valores propios y estos cambian con el tiempo. Desde este relativismo se cuestiona la validez universal, la objetividad y la cientificidad.

5.1.3. El Enfoque Crítico

Los orígenes del paradigma crítico se encuentran en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt.

Este paradigma, que se plantea como una alternativa a los modelos teóricos dominantes, como señalan Carr y Kemmis (1988), intenta que el enfoque interpretativo vaya más allá de su tradicional afán de producir descripciones acríticas de los autoentendimientos

individuales, de manera que sea posible exponer, explicar, y eliminar las causas de los autoentenndimientos distorsionados.

Carr *et al*., (1988), Pérez Gómez (1989) y Pérez Ferra (1996), destacan como principales características de este planteamiento los siguientes:

1. Ni la ciencia, ni los procedimientos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento se constituye siempre por intereses que parten de necesidades naturales de la especie humana, configurándose con las condiciones históricas y sociales.

2. El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es ni objetivo, ni neutral, responde a un determinado interés humano al que sirve.

3. La crítica ideológica se ofrece como propuesta metodológica, pues a través de ella el hombre se puede librar de los dictados y limitaciones de la vida social establecida.

Desde este enfoque, la realidad es dinámica y evolutiva, la finalidad de la ciencia, no ha de ser solamente explicar y comprender la realidad social, sino contribuir al cambio de la misma. La investigación será el medio que permita a los individuos analizar la realidad, por ello ciencia e investigación no son privilegios de una clase social, sino medio legítimo de aprender en cualquier clase social.

La relación teórico-práctica se interpreta desde una posición dialéctica. La acción es la base teórica, ésta a su vez, no se abstrae de la realidad sino que constituye parte de la acción, por ello se presentan como indisociables.

Puesto que cada paradigma aborda de forma diferente los tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintos métodos y metodologías para afrontarlas. Así, se tiene en cuenta que el método significa, de acuerdo a su etimología, el camino que se recorre para llegar a un fin; y los métodos de investigación son un procedimiento o conjunto de procedimientos, es decir, una serie de pasos sucesivos que sirven para alcanzar los fines de la investigación. Y el estudio analítico y crítico de los métodos de investigación es denominado metodología, por lo que la metodología es la teoría del método. Así pues, los métodos requieren de técnicas, las cuales representan medios auxiliares que concurren a una misma finalidad.

Siguiendo las concepciones planteada por Taylor y Bogdan (1992), las dos concepciones básicas de la realidad se basan en el subjetivismo o en el objetivismo. En la concepción cuantitativa el objetivo de la investigación se centra en establecer relaciones causales que suponen una explicación del fenómeno, mientras que en la concepción cualitativa lo que interesa es la interpretación.

Las dos concepciones conducen a metodologías distintas. Sin embargo, la dicotomía planteada entre ambos enfoques presenta intentos superadores por parte de diferentes autores, entre ellos Taylor *et al*., (1992). Los autores no niegan la posibilidad que los positivistas puedan emplear métodos cualitativos para abordar sus investigaciones o que

los fenomenológicos no empleen algunos aspectos cuantitativos, sino que es la perspectiva que guía sus investigaciones.

5.2. ENFOQUE ASUMIDO EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación, la metodología de estudio seleccionada es de tipo mixto, ya que en ella se combinarán tanto los métodos cualitativos como los cuantitativos.

En la consideración de algunos autores, esta opción es un recurso adecuado en razón del objeto de estudio. Así, Martínez sostiene que en este tipo de investigación "se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (Martínez, 1999: 173).

En la actualidad, es cada día mayor la tendencia de autores que defienden la combinación de metodologías. En tal sentido, Molina (1993: 258) recoge algunas de estas tendencias y sus principales defensores: "(....) pluralidad metodológica" (Dendaluce, 1988; Santos, 1990), "red convergente de medidas" (Bakeman y Gottman, 1989), "base multimodal" (Goetz y Lecompte, 1988), "combinación equilibradade datos objetivos y subjetivos" (Goetz, *et al*., 1988), "triangulación" (Cohen y Manion, 1990; Guba, 1983; Walker, 1989; Cook y Reichardt, 1986), "multimétodos" (Cohen, *et al*., 1990), "unidad de la investigación educativa" (Keeves 1987, citado por Husen, 1988), "modelos híbridos" (Shulman, 1989); "diseño expansivo de método mixto o triangulación" (Greene, Caracelli y Graham, 1989), triadas (Faulker, citado por Walker, 1989), etc.".

El citado autor concluye señalando que las razones por las cuales se defiende la combinación de paradigmas y metodologías van dirigidas a destacar que:

1. Muchos de los problemas en educación pueden ser mejor investigados si se les examina desde diferentes enfoques.
2. Dotan de validez interna o credibilidad. Lo que se conoce como triangulación, es decir, recoger datos desde una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se comprueben tan tenazmente como sea posible.
3. Tomados en su conjunto los documentos personales dan mucho más, pues, cuando son numerosos y se ensamblan ofrecen imágenes "coherentes".
4. Aunque parezca que algunas cuestiones o problemas exigen un modelo específico, la utilización de partes de otros modelos casi siempre proporciona una profundidad mayor a la investigación.

Dentro de esta combinación de métodos, en la investigación que aquí se desarrolla se optó por utilizar el estudio de casos, dada su riqueza como estrategia para profundizar en la comprensión de realidades dinámicas.

En el estudio de caso, se estudia sólo un objeto o un caso. En consecuencia, los resultados que se obtengan permanecerán ciertos sólo en este caso singular. A pesar de

esto, los estudios de caso se hacen en ocasiones y la razón típica para ello es que el objeto es tan complicado que el investigador debe centrar todas sus energías en el estudio del objeto singular para revelar sus múltiples atributos y relaciones complejas con el contexto.

5.3. LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

5.3.1. Generalidades

En el apartado *6. Metodología de la Investigación,* del primer capítulo, en la primera parte *(Fundamentos de la Investigación)* de este estudio, se señalaron el tipo de investigación, el método, el diseño de la investigación, con el fin de abordar y resolver el problema de estudio planteado, y con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.

En cuanto al tipo de investigación, se apuntó que el presente estudio es descriptivo y correlacional. Y sobre el enfoque metodológico para esta investigación se optó por uno de tipo mixto (métodos cualitativo y cuantitativo). Las primeras secciones de este capítulo se dedicaron a fundamentar precisamente tal elección metodológica.

Y en torno al diseño de la investigación, en el Capítulo 1 de esta investigación se caracterizó al estudio, señalándose el procedimiento general de investigación, y se estructuraron las estrategias y los instrumentos de recolección y examen de la información. Específicamente, sobre el procedimiento general del estudio se definió una dinámica metodológica, la cual es retomada aquí de manera parcial en las etapas de la indagación de campo:

1. Efectuada la investigación documental, se procedió a emprender la investigación de campo:

    a. Configuración de estrategia metodológica: Consiste en el plan de la investigación empírica para este estudio, la cual se dividió en tres fases: exploración y consenso; autoevaluación; y establecimiento del plan de mejora. Además, incluyó al cuestionario como instrumento de obtención de información.

    b. Selección de la muestra: Determinación del universo; y especificación y extracción de la muestra de estudio.

    c. Obtención de los datos: Diseño del instrumento para recolectar la información; escala de medición; medición de la confianza y validez del instrumento; prueba piloto; aplicación del instrumento; obtención de los datos; procesamiento de los datos (captura de la información, codificación y creación de base de datos); y derivación de las variables dependiente e independientes del estudio.

2. Análisis cualitativo y cuantitativo de la investigación: análisis descriptivo de los resultados; selección de las pruebas estadísticas; análisis estadístico de los resultados; prueba de hipótesis; discusión de resultados; e interpretaciones

cualitativas y cuantitativas a la luz de las hipótesis y los resultados.

Y en cuanto al plan de organización o estrategia concebida en la investigación, ésta se planteó desarrollar en tres fases o etapas fundamentales, como habrá de abundarse en los siguientes apartados. Antes, sin embargo, se expondrán los elementos de medición en los instrumentos de recolección de datos en la investigación, mismos que se emplearán en las distintas etapas de la misma.

5.3.2. La Medición en los Instrumentos de Recolección de Datos en la Investigación

En este apartado se examinará el aspecto de medición, a fin de sentar las bases que versan sobre la configuración y aplicación de instrumentos específicos de medición de las variables independientes que influyen en la calidad del servicio educativo en las unidades académicas de las IES, y llevar a cabo el procesamiento de la información que arrojen los cuestionarios, uno de los instrumentos a emplear en la obtención de los datos.

En un sentido amplio, la medición se relaciona con la asignación de valores numéricos a objetos o eventos con reglas (Atevens, 1951: 443). Un valor numérico es un símbolo de la forma 1, 2, 3, …, ó I, II, III, … No tiene significado cuantitativo a menos que se le dé tal significado; es un simple símbolo de un tipo especial. Una regla es una guía, un método, un mandato que dice qué hacer. En la medición, una regla podría especificar, adaptando a este estudio un apunte de Kerlinger: asignar los valores numéricos 1 a 4 a una unidad académica de una IES de acuerdo a la calidad de su servicio educativo. Si la calidad educativa es excelente, debe asignársele el número 4. Si su calidad educativa es deficiente, ha de asignársele el número 1. Y tendrá que asignársele, a las unidades académicas de las IES entre esos límites, números entre los límites (Kerlinger, 1997: 445).

Una vez que se han definido la operacionalización de las variables como se efectuó en el Capítulo 1 de este estudio (ver Tabla 1.4), lo conducente en reunir los datos que servirán para cuantificarlo con el objeto de que puedan expresarse y analizarse matemáticamente (Weiers, 1986: 143).

Para manejar las variables en forma adecuada se requiere conocer el nivel de medición en que pueden ser manipuladas. Los niveles de medición son cuatro, a saber: 1) nominal o clasificatorio, 2) ordinal, 3) intervalo y 4) razón (Rojas Soriano, 2002). Cada una de ellas representa un tipo diferente de regla de asignación de número o “escala” de medición. Al pasar del tipo más débil (nominal) al más fuerte (razón) ocurren dos cosas: Primero, las exigencias numéricas de la pertenencia a una escala se forman más rigurosas; segundo, los modos permisibles de la expresión y análisis de datos van liberalizándose, esto es, se admiten más variedades operacionales estadísticas.

La escala nominal es el tipo más primitivo de los cuatro y su debilidad matemática es tal que ni siquiera es una escala de medición en absoluto. En lo fundamental la escala

consta de categorías que son colectivamente exhaustivas -cada individuo u objeto ha de pertenecer a una de ellas- y mutuamente excluyentes (las categorías no se sobreponen). En la medida que los números se asignan a individuos o fenómenos; su objetivo consiste tan sólo en identificar la categoría a que pertenece cada uno de ellos. Los números carecen de valor matemático y no son indispensables en la escala nominal de medición (Weiers, 1986: 144).

En el nivel ordinal de la medición se está en condiciones de distinguir entre diferentes categorías y de poder afirmar si una categoría posee en mayor, menor o igual grado el atributo que se está midiendo (Padua, 1996: 154). Los números asignados a objetos o conceptos se limitan a representar el orden en que están dispuestos.

La escala de intervalo es un paso más potente que las dos escalas anteriores, por capacidad de precisar “cuánto más y cuánto menos”, se sirve de una unidad constante de medición que permite describir la distancia entre varias medidas (Weiers, 1986: 146-147). Pero esa unidad es arbitraria y la escala de intervalo carece de punto de cero absoluto, en el cual ninguna de las características que están siendo medidas se encuentra presente.

La escala de razón es la forma de medición que utiliza valores cero absolutos y que permite establecer diferencias entre cualquier par de objetos a un máximo de precisión (Rojas Soriano, 2002). Este tipo de escalas cae fuera del ámbito de las ciencias sociales, porque constituye la medición de longitudes, pesos y masas.

En general, los datos de una escale de nivel superior (intervalo) permiten utilizar métodos más potentes de análisis estadísticos -análisis de frecuencias, de correlaciones, de conglomerados, de varianzas y discriminatorio- los cuales, a su vez, permiten un tamaño menor de la muestra en la fase de obtención de datos. Además, el uso de estas técnicas posibilita extraer conclusiones y recomendaciones más concluyentes al finalizar el análisis de datos.

Desde el punto de vista estadístico, no es eficiente reunir datos de un nivel superior (escala de intervalo) y luego proceder a analizarlos mediante un método que tiene una escala de orden inferior (nominal u ordinal) como límite de aplicabilidad; hacerlo significa que estamos perdiendo información muy valiosa que podría aprovecharse mejor.

Para obtener una exactitud científica es necesario “medir” de cierta forma los hechos y manifestaciones que se presentan. La medición, de acuerdo con Ander-Egg, “consiste sustancialmente en una observación cuantitativa, atribuyendo un número a determinadas características o rasgos del hecho o fenómeno observado” (Ander-Egg, 1994: 111).

Así, dado lo anterior, en la presente investigación se aplicará la escala de medición intervalar para conocer la actitud que tiene la unidad académica de la IES en estudio hacia la calidad educativa. La medición de la actitud puede efectuarse con diferentes escalas, a saber:

1. Escala de Stoufer.

2. Escala tipo Likert.
3. Escala de Thustone.
4. Escalograma de Guttman.
5. Método de Comparación por Pares.
6. Escalas de Osgood.
7. Escalas de Distancia Social de Bogardus.

En esta investigación se utilizará la escala tipo Likert. Esta escala presenta un número de enunciados negativos y positivos acerca de un objeto de actitud. Al responder los individuos (en el contexto de un cuestionario) a los puntos de esta escala, indican su reacción asignándole un número a cada una de las opciones propuestas (Padua, 1996: 163):

- Totalmente de acuerdo: 4
- De acuerdo en general: 3
- En desacuerdo en general: 2
- Totalmente en desacuerdo: 1

La escala tipo Likert, de acuerdo con Kerlinger, es un conjunto de elementos de actitudes consideradas aproximadamente de igual "valor de actitud", y cada una de las cuales, los sujetos responden con diversos grados de acuerdo o desacuerdo -intensidad- (Kerlinger, 1997: 514).

Los puntajes de los reactivos son sumados para proporcionar el puntaje a las actitudes de un individuo. La escala original se ha extendido a la aplicación en preguntas y observaciones. A veces se acorta o incrementa el número de categorías en este tipo de escala, pero el número de categoría debe ser siempre el mismo para todos los *ítem* (reactivos) y en cada escala se considera que los *ítem* tienen igual peso (Hernández, Fernández y Bautista, 2007: 263).

En la presente investigación, en sus primeras dos fases se empleará, como se ha apuntado, el instrumento del cuestionario. En el diseño de los cuestionarios no se manejará la situación de indecisión debido a que es poco probable que esto suceda. Además, no se plantearán las reacciones del individuo(s) a estudiar como de acuerdo o desacuerdo, sino de tal forma que permita obtener las respuestas a las preguntas (los *ítem*) planteadas. Por lo tanto, la escala de medición se integrará con los siguientes valores asignados: 4, 3, 2, 1, que corresponden a: siempre, frecuentemente, a veces y nunca, respectivamente.

En las siguientes secciones se detallan las partes generales del presente estudio, y dentro de las mismas se abordan los instrumentos de obtención de datos entre los que serán considerados, entre otros, los cuestionarios. Éstos serán diseñados a partir de los criterios de medición que aquí han sido apuntados, aplicándose la escala de medición

intervalar, específicamente la escala tipo Likert.

5.3.3. Fases de la Investigación

El camino a recorrer en la presente investigación presenta tres vertientes fundamentales, a saber: la exploración y el consenso, la autoevaluación y el diseño del plan de mejora continua.

Como quedó apuntado con antelación, el estudio en curso se inició con la revisión de la bibliografía sobre el tema de referencia, así como también la exploración de experiencias del tipo efectuadas con éxito en otras IES, para demarcar las grandes líneas teóricas que sustentan el actual trabajo y tener así las bases para llevar a cabo el proceso.

Con posterioridad, se procedió a delimitar las acciones relativas a cada una de las vertientes antes citadas, lo que condujo a separar la investigación en tres fases o etapas para materializarla en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La primera de ellas consiste en consultar y consensuar con los miembros de la unidad académica de la IES las decisiones relacionadas con el proceso de evaluación de la calidad del servicio educativo, de modo que actúen como los principales protagonistas de dicho proceso. Esta fase ha sido denominada de *exploración y consenso.*

El móvil de la segunda etapa, denominada de *autoevaluación,* consiste en determinar la situación actual del programa escolarizado de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales a partir de la valoración de sus miembros. Y finalmente, a partir de la tercera fase de *mejora de la calidad,* se intentará arribar al diseño y elaboración de un plan de mejora de la calidad, en función de los resultados que se obtengan y la verificación con un grupo de informantes claves.

En los espacios inmediatos siguientes se expondrán y detallarán los principales aspectos metodológicos de cada una de las fases o etapas que aquí han sido brevemente referidas.

5.3.3.1 Primera Etapa: La Exploración y el Consenso

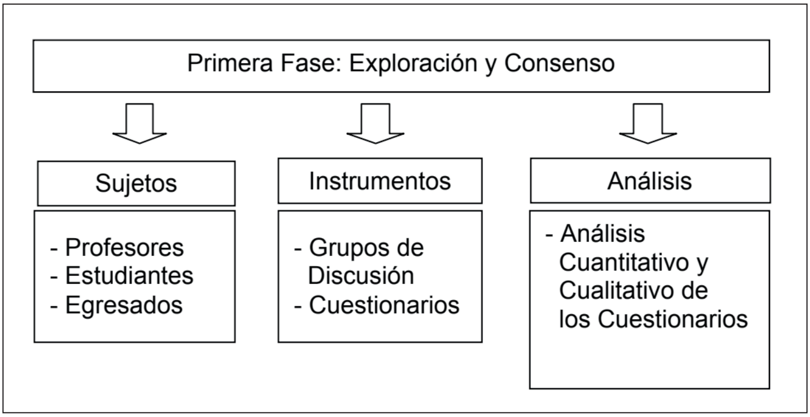
5.3.3.1.1 Descripción de la Etapa

La primera etapa o fase de la investigación se ha llamado de exploración y consenso (ver Figura 5.1). Los objetivos que se esperan materializar a través de la misma, son:

1. Sensibilizar a los miembros de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana sobre su participación y protagonismo en el proceso de autoevaluación y el diseño de las propuestas de mejora.
2. Consultar a los principales protagonistas del proceso educativo (profesores, estudiantes y egresados) y miembros de la Facultad en torno a aquellos criterios que, a su juicio, son los más importantes para realizar la evaluación y

fundamentar el proceso de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

Figura 5.1 Primera Fase de la estrategia de Investigación



Fuente: Elaboración propia.

El comienzo de esta primera fase es difícil delimitarlo, puesto que en ella están incluidas desde las consultas iniciales (informales) para la selección del problema objeto de estudio, hasta la aplicación de cada uno de los pasos que conforman la consulta para seleccionar los criterios a emplear.

El procedimiento que se seguirá en esta primera fase será similar para los profesores, estudiantes y egresados. Primeramente se les consultará mediante una lista propuesta en torno a los elementos que inciden, desde su perspectiva, en la calidad educativa en la unidad y programa académicos en estudio. A partir de la consideración de los elementos que seleccionen, se construirán 3 cuestionarios (uno para profesores, uno para estudiantes y uno para egresados) que contendrán preguntas que aludan a los elementos seleccionados en la fase anterior. Las propuestas de cuestionarios se dispondrán en tres grupos para su análisis y, finalmente, de los tres grupos de discusión surgirán 3 cuestionarios finales que constituirán el instrumento fundamental de indagación de este trabajo.

5.3.3.1.2. Estrategias Metodológicas

5.3.3.1.2.1. Los Sujetos Participantes: Población y Muestra

La determinación de los sujetos con quienes se va a llevar a cabo el estudio es una de las acciones imprescindibles en toda investigación. Para ello, se hizo necesario delimitar el ámbito de esta primera fase a partir de la definición de la población y de una muestra específica a ser estudiada.

Esta investigación considera como población objeto de estudio a los grupos de individuos (profesores, estudiantes y egresados) vinculados con los programas educativos

impartidos en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en tanto unidad académica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y en la consideración del ciclo escolar 2008-2009.

La población total de alumnos y profesores que constituye a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se encuentra estructurada como sigue:

Profesores:

- Total de profesores e investigadores de tiempo completo, ciclo escolar 2008-2009: 62.
- Total de profesores e investigadores de medio tiempo, ciclo escolar 2008-2009: 11.
- Total de profesores por horas, ciclo escolar 2008-2009: 259.

Estudiantes:

- Total de alumnos del sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 113 secciones o grupos; 4,956 alumnos.
- Total de alumnos del sistema abierto y a distancia de la carrera de Licenciado en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 41 secciones o grupos; 1,085 alumnos.
- Total de alumnos de la Especialidad en Derecho Procesal, ciclo escolar 2008-2009: 4 secciones o grupos; 61 alumnos.
- Total de alumnos de la Especialidad en Derecho Penal, ciclo escolar 2008-2009: 4 secciones o grupos; 56 alumnos.
- Total de alumnos de la Maestría en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 5 secciones o grupos; 58 alumnos.

Egresados:

- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2004-2005: 1006.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2005-2006: 1013.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2006-2007: 1076.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2007-2008: 1107.

Ahora bien, de esta población perteneciente a la FDyCS en tanto unidad académica de estudio, únicamente se seleccionó un programa académico para su análisis, a saber: La carrera de Licenciado en Derecho del sistema escolarizado. De manera que el universo de estudio son los sujetos (profesores, estudiantes y egresados) vinculados con el programa académico de referencia.

Dada la dificultad para contactar y considerar a toda la población objeto de estudio, tomando en cuenta el criterio de mayor representatividad, a partir de la población total del programa educativo de sistema escolarizado de Licenciado en Derecho se seleccionó las muestras correspondientes. A través del empleo de la fórmula propuesta por Devore (2001), se determinaron los tamaños de muestra para los sectores profesores, estudiantes y egresados, considerando el 22.5% del profesorado, el 1.8% del alumnado y el 2.2% de los egresados, en un ejercicio deliberado de obtener datos e información representativa (ver Tabla A.6 *Determinación del Tamaño de Muestra del Estudio,* en Anexo 2).

Así, la población y muestras para el estudio quedaron estructuradas como lo muestra la Tabla 5.1.

Tabla 5.1 Población y Muestras para el Estudio

Sujetos	Población Total de la FDyCS	Población del Programa Seleccionado	Muestras	
			No.	%
Profesores	332	332	75	22.5
Estudiantes	6216	4956	94	1.8
Egresados	4202	4202	94	2.2

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Secretaría Académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

5.3.3.1.2.2. Los Instrumentos de Obtención de Datos

En esta fase de exploración y consenso, se empleará como técnicas e instrumentos de obtención de información el grupo de discusión y el cuestionario de valoración de criterios.

Los preparativos de esta primera fase suponen la realización de una lista preliminar *(chek list)* de indicadores de la calidad educativa de las unidades académicas de las IES, los cuales han surgido de la investigación teórico-documental en este trabajo. Además, es imperativo confeccionar un banco de preguntas contenedoras de todos los indicadores anteriormente referidos.

Posteriormente, se torna estratégica la planeación de los grupos de discusión a través de considerar el número de grupos, la agenda, la selección de los participantes, así como la invitación y confirmación de estos últimos. El empleo de los grupos de discusión tiene como finalidad reflexionar y profundizar la valoración de la calidad del servicio educativo entre los principales actores involucrados.

Así, se plantea el trabajo con tres grupos de discusión en dos tiempos o dos sesiones. Se planea que el primer grupo de discusión esté compuesto por un número nutrido de profesores, los cuales habrán de ser seleccionados de forma intencional y tratando de abarcar la mayor representación en cuanto a niveles del programa académico en estudio.

En la primera reunión con este grupo: 1) Se introducirá en torno a la actividad a realizar; 2) se presentará la Lista Preliminar de Indicadores para su resolución por cada uno de los miembros, quienes habrán de seleccionar los elementos que, de acuerdo con su experiencia, posean mayor importancia en la determinación de la calidad educativa; 3) entregarán la Lista Preliminar de Indicadores resuelta para su procesamiento; y, 4) serán citados para una nueva reunión. Y en la segunda sesión de trabajo con los profesores: 1) se presentará la propuesta de *Cuestionario para Profesores* surgido de la consideración de los elementos del *chek list* seleccionados más frecuentemente por los profesores en la primera reunión, así como de las preguntas relacionadas con estos elementos y contenidas en el banco de ítems preelaborado; 2) se analizará, discutirá y modificará (en su caso) la propuesta de cuestionario; y, 3) se aprobará y legitimará la versión definitiva de Cuestionario para Profesores, la cual habrá de aplicarse a ese sector en la unidad académica correspondiente.

Como puede apreciarse, la agenda de las dos sesiones de trabajo del grupo de discusión de profesores será la valoración de las unidades de análisis y de los criterios presentados (en el cuestionario), esperándose obtener como producto de las reuniones en comento aportes específicos al proceso de investigación.

En cuanto a la forma de contactar a los profesores, se prevé efectuarla en todos los casos de manera personal, entregándoles un citatorio por escrito en el que se abordará el protocolo de las reuniones (día, hora, lugar, motivo y justificación, orden del día, dinámica y duración). Se programa que a las reuniones acuda la mayoría de los profesores que serán citados, y que, especialmente, de la segunda sesión se derive un debate ordenado y enriquecedor. De los resultados de la reunión habrá de surgir el *Cuestionario para Profesores,* cuyo contenido validado por los profesores participantes en los grupos de discusión dará cuenta de la valoración final de los criterios y unidades de análisis presentados en dicho instrumento.

Igualmente, se planea un segundo grupo de discusión, el de estudiantes, quienes serán seleccionados de forma intencional y tratando de abarcar la mayor representación en cuanto a niveles del programa académico en estudio. Así, se propone el trabajo con este grupo de discusión en dos tiempos o dos sesiones.

En la primera reunión con los estudiantes: 1) se establecerán los preliminares de la actividad a efectuar; 2) se presentará la Lista Preliminar de Indicadores para su resolución por cada uno de los miembros, quienes habrán de seleccionar los elementos que, de acuerdo con su vivencia, posean mayor importancia en la determinación de la calidad educativa; 3) entregarán la Lista Preliminar de Indicadores resuelta para su procesamiento; y, 4) serán citados a una nueva reunión. Y en la segunda sesión de trabajo de estudiantes: 1) Se presentará la propuesta de *Cuestionario para Estudiantes* surgido de la consideración de los elementos del *chek list* seleccionados más frecuentemente por los alumnos en la primera reunión, así como de los ítems relacionados con estos elementos y

contenidos en el banco de ítems pre elaborado; 2) se analizará, discutirá y modificará (en su caso) la propuesta de cuestionario; y, 3) se aprobará y legitimará la versión definitiva de Cuestionario para Estudiantes, la cual habrá de aplicarse a ese sector en la unidad académica correspondiente.

Por lo tanto, la agenda de las dos sesiones de trabajo del grupo de discusión de estudiantes será la valoración de las unidades de análisis y de los criterios presentados (en el cuestionario), esperándose obtener como producto de las reuniones en comento aportes específicos al proceso de investigación.

La forma de contactar a los estudiantes será del mismo modo que como se prevé hacerlo con los profesores. Y de los resultados de la reunión con estudiantes habrá de surgir el *Cuestionario para Estudiantes,* cuyo contenido validado por los alumnos participantes en los grupos de discusión dará cuenta de la valoración final de los criterios y unidades de análisis presentados en dicho instrumento.

En tercer lugar, se prevé la realización de un grupo de discusión de egresados, quienes serán seleccionados con el criterio de representación mayor aplicado en los dos anteriores sectores; y se propone el trabajo con este grupo de discusión en dos tiempos o dos sesiones. La programación y protocolo de las reuniones, forma de contacto, así como el registro de los resultados de las sesiones, guardarán total similitud con el mecanismo que se ha descrito habrá de seguirse en las reuniones de profesores y de estudiantes.

Empleando una metodología de forma intencional y en la consideración del factor representatividad, los criterios para seleccionar a los profesores que formarán el primer grupo de discusión, tienen que ver con los siguientes atributos: a) en la muestra se encuentran dos profesores por grado del programa académico; b) todos son profesores de tiempo completo o medio tiempo; d) todos los profesores son coordinadores de academia; e) todos los profesores tienen por lo menos 5 años de experiencia en la docencia; f) entre ellos hay miembros del H. Consejo Técnico; g) entre ellos hay investigadores; y, h) entre ellos hay profesionales reconocidos por asociaciones y colegios de profesionistas.

Por otra parte, los criterios considerados para seleccionar a los estudiantes que integrarán el segundo grupo de discusión se relacionan con: a) en la muestra se encuentran dos alumnos por grado del programa académico; b) todos los alumnos seleccionados son jefes de grupo; c) todos los alumnos tienen un rendimiento académico entre 8.0 y 10.0; y, d) entre estos alumnos se encuentran integrantes del H. Consejo Técnico de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, del H. Consejo Estudiantil y becarios y exbecarios de proyectos de investigación internos y externos.

En adición, las características de los egresados seleccionados para la integración del grupo de discusión respectivo, fueron: a) en la muestra fueron incorporados seis egresados titulados; b) cinco de los exalumnos fueron becarios de la UMSNH; c) seis de los egresados tuvieron un rendimiento académico entre 9.0 y 10.0, durante sus estudios; d) dos exalumnos egresaron en el ciclo escolar 2007/08 y dos en el de 2006/07; y e) dos de

los exalumnos hoy son profesores en la UMSNH[1].

En síntesis, el producto resultante de la primera fase de investigación (exploración y consenso) lo constituyen el Cuestionario para Profesores, el Cuestionario para Estudiantes y el Cuestionario para Egresados. Los criterios para formar las categorías contenidas en estos instrumentos han surgido de la revisión del marco teórico, de las consultas de otras experiencias sobre la evaluación de la calidad y fundamentalmente de la reflexión compartida con los miembros de la unidad académica en estudio (profesores, estudiantes y egresados). En cada uno de los ítems de los tres cuestionarios se solicitará la valoración del público al que van orientados (profesores, estudiantes y egresados) con relación a la importancia concedida para la evaluación del servicio educativo y la mejora de su calidad en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. Las opciones de respuesta representarán un orden continuo descendente de 4 a 1, de mayor a menor importancia concedida al criterio (ver Anexos 23, 24 y 25).

Finalmente, las muestras para los grupos de discusión fueron integradas como lo revela la Tabla 5.2.

Tabla 5.2 Población y Muestra para Grupos de Discusión

Sujetos	Población Total de la FDyCS	Población del Programa Seleccionado	Muestra	
			No.	%
Profesores	332	332	10	3.0
Estudiantes	6216	4956	10	0.2
Egresados	4202	4202	10	0.2

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Secretaría Académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

5.3.3.1.2.3. El Procesamiento de la Información y Análisis de los Datos

La confección de los Cuestionarios para Profesores, para Estudiantes y para Egresados, surgió de las seis reuniones registradas por tres grupos de discusión, como se refirió anteriormente. En esas sesiones, el titular de esta investigación encabezó el trabajo asistido siempre de un equipo técnico que, a través de una logística concebida previamente, recabó la información de los actores expresada, primeramente, en los *chek list* (ver Anexos 12, 13 y 14).

Estos datos fueron ingresados en un ordenador, empleando una paquetería electrónica de uso común, para concentrar las opiniones de los profesores (10), estudiantes (10) y egresados (10) participantes en las sesiones de trabajo. Se identificaron las frecuencias en las elecciones de indicadores de la *Lista de Factores Asociados a la*

1. Estos dos profesores no fueron considerados en los grupos de discusión de profesores, pues únicamente lo hicieron en el grupo de discusión de egresados adoptando ese estatus precisamente, y haciendo abstracción de su desempeño docente actual.

Calidad Educativa y así pudo estructurarse un cuarteto de esquemas de frecuencia en la selección de los indicadores de las variables docencia, investigación, administración/ gestión y extensión y difusión (véanse Anexos 7-14).

A partir de esta información procesada, y empleando el banco de ítems preelaborado y almacenado electrónicamente (contenedor de 155 ítems, o sea, uno por cada uno de los elementos de los 30 indicadores), se relacionaron temáticamente los elementos con mayor mención en los *chek list* con los ítem correspondientes. Así, se establecieron cuatro esquemas de correspondencia disensiones-indicadores-ítem de las variables de estudio para las situaciones de los profesores, de los alumnos y de los egresados (ver Anexos 15-22).

Por lo tanto, en la coincidencia entre los elementos con mayor mención en los *chek list* con los ítem del banco de ítems, se dio origen a las propuestas preliminares de Cuestionario de Profesores, Cuestionario de Estudiantes y Cuestionario de Egresados (véase Anexos 23, 24 y 25), mismos que fueron presentados a los actores en la segunda sesión de los grupos de discusión. Estas propuestas, con correcciones, incorporaciones y cambios menores fueron aprobadas en su contenido y promovidas para ser aplicadas, con legitimidad, reconocimiento y acuerdo de los sectores participante, en la siguiente fase de la investigación. Entre las correcciones e incorporaciones que se propusieron a las propuestas preliminares de cuestionarios destacaron: 1) el cambio del orden de los ítems en los cuestionarios para lograr resultados certeros[2]; y 2) añadir al inicio de los cuestionarios, algunos datos de identificación del encuestado. Tales aportes fueron incorporados, y dieron lugar a los instrumentos de recolección de datos en su versión definitiva (ver Anexos 26, 27 y 28).

5.3.3.2. Segunda Etapa: El Proceso de Autoevaluación

5.3.3.2.1. Descripción de la Etapa

Como se puntualizó anteriormente, la segunda fase de este estudio corresponde al proceso de autoevaluación propiamente dicho. Se considerará que esta etapa representa un aspecto fundamental de la investigación en curso puesto que, justamente en el proceso de evaluación interna, se basará el posterior diseño de la propuesta de mejora continua de la calidad de la educación superior que se formule en este estudio.

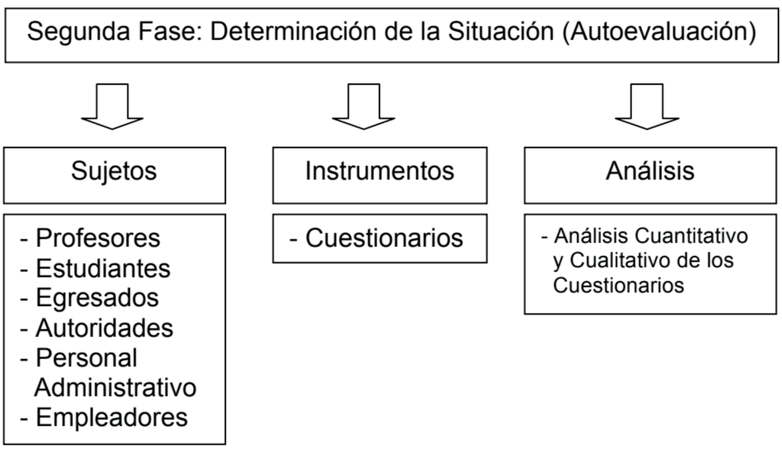
El propósito que se persigue en esta fase es obtener un diagnóstico de la realidad del servicio educativo impartido en el sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana, con la participación de los implicados en el mismo (ver Figura 5.2).

2. No obstante la importancia de esta propuesta y su cumplimiento, para fines del proceso y el análisis de datos, el orden de las preguntas de los tres cuestionarios se mantendrá sin cambio, ya que ello permite acopiar, procesar, asociar y manejar de mejor forma variables e indicadores. Así, se tiene que el orden en que se aplican las preguntas (de los tres cuestionarios) y el orden en que se procesa.

Y en aras de lograr este fin general, se han trazado los siguientes objetivos específicos para la segunda etapa del presente estudio:

1. Describir el contexto general de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana.
2. Elaborar los instrumentos de análisis necesarios para conocer la realidad de la calidad educativa en la unidad académica en estudio.
3. Conocer la autovaloración de profesores, estudiantes y egresados sobre la calidad del servicio educativo en la Facultad.

Figura 5.2 Segunda Fase de la Estrategia de Investigación



Fuente: Elaboración propia.

5.3.3.2.2. Estrategias Metodológicas

5.3.3.2.2.1. Los Sujetos Participantes: Población y Muestra

Los segmentos profesionales que componen la colectividad a estudiar en esta fase han sido considerados como “sujetos participantes”, y son las personas que desde diferentes perspectivas están vinculadas con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana, y tienen algún tipo de relación con la enseñanza de la carrera de Licenciado en Derecho.

En cuanto a la selección de los sujetos, lo ideal sería implicar a todos los involucrados con el programa académico en cuestión. Sin embargo, es este caso resulta altamente complicado y difícil dada la diversidad de sujetos y la ubicación de éstos en el ámbito geográfico y temporal.

En este sentido, se define como población objeto de estudio a la población total que constituye a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales:

Alumnos:

- Total de alumnos del sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 113 secciones o grupos; 4,956 alumnos.
- Total de alumnos del sistema abierto y a distancia de la carrera de Licenciado en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 41 secciones o grupos; 1,085 alumnos.
- Total de alumnos de la Especialidad en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 4 secciones o grupos; 61 alumnos.
- Total de alumnos de la Especialidad en Derecho Penal, ciclo escolar 2008-2009: 4 secciones o grupos; 56 alumnos.
- Total de alumnos de la Maestría en Derecho, ciclo escolar 2008-2009: 5 secciones o grupos; 58 alumnos.

Profesores:

- Total de profesores e investigadores de tiempo completo, ciclo escolar 2008-2009: 62.
- Total de profesores e investigadores de medio tiempo, ciclo escolar 2008-2009: 11.
- Total de profesores por horas, ciclo escolar 2008-2009: 259.

Trabajadores administrativos:

- Total de secretarias, ciclo escolar 2008-2009: 11.
- Total de técnicos, ciclo escolar 2008-2009: 19.
- Total de personal de intendencia, ciclo escolar 2008-2009: 38.

Autoridades o Directivos:

- Director (1), Subdirector (1), Jefatura de la División de Estudios de Posgrado (1), Secretarios de Despacho (3), Coordinadores (3) y Encargados de Disciplina (3), ciclo escolar 2008-2009.

Egresados:

- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2004-2005: 1,006.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2005-2006: 1,013.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2006-2007: 1,076.
- Total de egresados del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho, del ciclo escolar 2007-2008: 1,107.

Tomando en cuenta la vinculación de la población del Estado (Michoacán) y del municipio (Morelia) con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, ésta se encuentra distribuida en dos segmentos: sujetos internos y sujetos externos. Se consideran sujetos

participantes internos a los profesores, alumnos, autoridades y personal administrativo. Entre los sujetos participantes externos están los egresados del sistema escolarizado de la Licenciatura en Derecho y los empleadores.

Además, se considera importante describir algunas particularidades de los sujetos participantes en esta fase de la indagación:

1. Los alumnos. En este grupo se incluyen todos los estudiantes que se encuentran inscritos en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales a través de los sistemas escolarizado, abierto y a distancia del programa de Licenciatura en Derecho; además, los alumnos de la Especialidad en Derecho Procesal, los alumnos de la Especialidad en Derecho Penal y los alumnos de la Maestría en Derecho.
2. Los profesores. Este grupo lo conforma el personal docente y de investigación adscrito a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y que participa activamente en el programa de Licenciado en Derecho, en sus versiones escolarizada, abierta y a distancia, así como en el posgrado a través de los programas de la Especialidad en Derecho Procesal, de la Especialidad en Derecho Penal y de la Maestría en Derecho.
3. Las autoridades o directivos. En este grupo se incluyen los encargados del regir los destinos la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana.
4. El personal administrativo. Este sector incluye a las secretarias, los técnicos académicos y el personal de intendencia que apoyan en los programas académicos de Licenciado en Derecho (en sus sistemas escolarizado, abierto y a distancia), de la Especialidad en Derecho Procesal, de la Especialidad en Derecho Penal y de la Maestría en Derecho.
5. Los egresados. Son los estudiantes que, habiendo cursados sus estudios en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en la licenciatura o en el posgrado, han obtenido sus respectivos títulos, diplomas de Especialidad o grados que los acreditan como licenciados, especialistas o maestros.
6. Empleadores. Son los dueños o representantes de empresas que tienen o han contratado profesionales egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Ahora bien, de la población de la FDyCS, en tanto unidad académica de estudio, únicamente se seleccionó un programa académico para su análisis, a saber: La carrera de Licenciado en Derecho del sistema escolarizado. De manera que el universo de estudio son los sujetos vinculados con el programa académico de referencia, es decir, los estudiantes, profesores, administrativos, directivos y egresados.

Y en esta segunda etapa, como la primera, dada la dificultad para contactar y considerar a toda la población objeto de estudio, primeramente se escogieron deliberadamente los sectores de profesores, estudiantes y egresados, prescindiendo de los directivos, los administrativos y los empleadores. Además, tomando en cuenta el criterio de mayor representatividad, a partir de la población total del programa educativo de sistema

escolarizado de Licenciado en Derecho se seleccionaron las muestras correspondientes a través del empleo de la fórmula propuesta por Devore (2001) (ver Tabla A.1 *Determinación del Tamaño de Muestra del Estudio,* en Anexo I). Por lo tanto, se determinaron los tamaños de muestra para los sectores profesores, estudiantes y egresados, considerando el 22.5% del profesorado, el 1.8% del alumnado y el 2.2% de los egresados, en un ejercicio deliberado de obtener datos e información representativa (véase Tabla 5.3).

Tabla 5.3 Población y Muestras Específicos

Sujetos	Población Total de la FDyCS	Población del Programa Seleccionado	Muestras	
			No.	%
Profesores	332	332	75	22.5
Estudiantes	6216	4956	94	1.8
Egresados	4202	4202	94	2.2

Fuente: Tabla 5.1.

Para los fines de la presente investigación, se estima útil seleccionar el muestreo intencional, ya que este tipo de muestreo según Goetz y Lecompte (1988) se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos.

Por lo tanto, la selección de la muestra de los sujetos participantes quedó constituida de la siguiente manera:

- Para la aplicación de los Cuestionarios de los Profesores:
  - Se eligieron 75 profesores de los 332 existentes en la Facultad, los cuales representan el 22.5% de la población total y de la población del programa de académico en estudio.
- Para la aplicación de los Cuestionarios de los Estudiantes:
  - Se escogieron 94 estudiantes de los 4,956 que constituyen el programa académico en cuestión, los cuales dan cuenta del 1.8% de la población en estudio.
- Para la aplicación de los Cuestionarios de los Egresados:
  - Egresados: Se seleccionaron 94 egresados de entre 4,202 que constituyen la población total de egresados del programa escolarizado de Licenciado en Derecho en el ciclo escolar inmediato anterior (2007-2008).

5.3.3.2.2.2. El Instrumento de Obtención de Datos

Para llevar a cabo la obtención de los datos, en la selección de instrumento se

considerará el cuestionario, el cual se aplicará a profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH. Partiendo de ello, a continuación se describirá el instrumento seleccionado y sus correspondientes estrategias de aplicación, exponiéndose las razones de su elección, los participantes directos y su proceso de elaboración, aplicación y tratamiento de la información producida.

5.3.3.2.2.2.1. El Cuestionario

El cuestionario constituye el instrumento de recepción de datos considerado en el diseño del presente estudio, y que se proyecta se aplique a los sujetos que intervienen en la investigación (a profesores, estudiantes y egresados). La herramienta que representa el cuestionario, en conformidad con lo revelado por distintos especialistas (Rodríguez, 1999; Sierra Bravo, 1999 y Santos Guerra, 1988) da cuenta de una técnica de recolección de información que supone un interrogatorio en el que los ítems establecidos de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos a los destinatarios correspondientes.

En el caso que aquí ocupa, se estima importante la elección del instrumento en comento, ya que su aplicación puede ofrecer una visión panorámica del contexto que se estudia y, al tiempo, permitirá obtener la opinión de un volumen considerable de informantes. Empero, aunque la selección de esta herramienta tiene una serie de ventajas, también lleva consigo algunos inconvenientes como se apunta enseguida.

Así pues, de acuerdo con Rodríguez (1999) algunas de las principales ventajas del empleo del cuestionario como instrumento de recepción de información en la actividad investigadora, son:

1. Al contrario de lo que sucede en la entrevista, el cuestionario puede abarcar mayor cantidad de individuos de una población en estudio.
2. Por ser de carácter anónimo, las respuestas del cuestionario pueden ser desarrolladas con mayor libertad.
3. Al no existir una relación directa entre el encuestador y el encuestado, existe menos riesgo de distorsión de las respuestas que aporte este último.

Igualmente, las desventajas que pueden apuntarse en torno al empleo del cuestionario en la investigación, de acuerdo con el mismo autor, son:

1. Se corre el riesgo de que muchos de los ítems del cuestionario no sean resueltos.
2. La construcción de los ítems puede incidir en la respuesta suministrada, ya que llevan consigo una serie de supuestos, creencias o modelos de partidas ya concebidas por el investigador.
3. Al no existir una relación directa encuestador-encuestado, hay mayor riesgo de que los cuestionarios no sean devueltos con las respuestas solicitadas.

Partiendo de las ventajas antes mencionadas como incentivos para el empleo del cuestionario como herramienta para recabar información en esta investigación, y estimando principalmente la perspectiva ampliada del objeto de estudio, se advierte necesario fundamentar el diseño, la elaboración y la instrumentación de los cuestionarios a partir de las siguientes consideraciones:

1. El cuestionario se utilizará como un instrumento en torno a la recolección de los datos.
2. Para la construcción de los ítems de los cuestionarios, se tomará en cuenta la reflexión con los miembros del programa académico en examen, de acuerdo con los esquemas teóricos de referencia.
3. La aplicación de los cuestionarios deberá realizarse con el mayor acercamiento a los sujetos participantes.

Por lo tanto, el cuestionario en sus distintas versiones (para profesores, estudiantes y egresados) será construido tomando en cuenta las características de los sujetos participantes, con el fin de detectar las opiniones de estos sobre los principales aspectos relacionados con el servicio educativo impartido a través del programa escolarizado de Licenciado en Derecho en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana (ver Anexos 26, 27 y 28).

5.3.3.2.2.2.1.1. El Cuestionario dirigido a los Profesores

De acuerdo a los fundamentos señalados en torno a la estrategia metodológica del cuestionario, se procederá a diseñar y elaborar un formato de cuestionario dirigido a los profesores (ver Anexo 26), el cual contendrá en su estructura una serie de ítems que será dividida en dos segmentos generales.

La primera parte tratará el registro de los datos de identificación de los sujetos (los profesores), manteniendo su confidencialidad, pero acotando datos de interés para la investigación, en cuanto a edad, sexo, estado civil, antigüedad, condición, escalafón, etc. Y la segunda parte tendrá la finalidad de conocer la opinión de los profesores sobre aspectos concretos relacionados con el servicio educativo impartido. En cada una de los 51 ítems del cuestionario se solicita la valoración de los profesores con relación a la importancia concedida para la evaluación del servicio educativo prestado en la FDyCS de la UMSNH y la mejora de su calidad. Las opciones de respuesta representan un orden continuo de 4 a 1, de mayor a menor importancia concedida al criterio (véase Anexo 26).

5.3.3.2.2.2.1.2. El Cuestionario dirigido a los Estudiantes

También, en la consideración de los fundamentos mencionados sobre la estrategia metodológica del cuestionario, se procedió a diseñar y elaborar un formato de cuestionario dirigido a los estudiantes (ver Anexo 27), el cual contiene en su estructura una serie de

ítems que fue dividida en dos segmentos generales.

La primera parte aborda el registro de los datos de identificación de los sujetos (los estudiantes), manteniendo su confidencialidad, pero acotando datos de interés para la investigación, en cuanto a edad, sexo, estado civil, carrera, semestre, titulo de bachiller, forma de ingreso. Y la segunda sección persigue el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes sobre aspectos concretos relacionados con el servicio educativo impartido a través del programa escolarizado de Licenciado en Derecho en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana. Para ello se plantearon 45 ítems, a través de los cuales se solicitó la valoración de los profesores con relación a la importancia concedida para la evaluación del servicio educativo prestado en la unidad académica de estudio. Las opciones de respuesta representan un orden continuo de 4 a 1, de mayor a menor importancia concedida al criterio (véase Anexo 27).

Para la aplicación del instrumento en comento se adoptará la técnica de redacción colectiva, la cual supone que los sujetos participantes puedan ser reunidos en un mismo local, donde la distribución del cuestionario pueda ser de inmediata contestación, así como su recolección. Duverger (1996) estima que en casos como el presente, el inconveniente reside en el hecho de que su uso está condicionado a la posibilidad de reunir el grupo de personas que deben ser investigadas.

Empero, en el caso que aquí ocupa la referida limitación habrá de superarse con la colaboración de los profesores, a quienes se les solicitará ceder una parte del espacio y tiempo de sus clases en aras de logar la aplicación de los cuestionarios en las aulas. Cabe apuntar, finalmente, que se realizará una selección intencional tratando de abarcar la totalidad de los semestres del programa académico en examen.

5.3.3.2.2.2.1.3. El Cuestionario dirigido a los Egresados

Cuidando la observancia de los fundamentos referidos en torno a la estrategia metodológica del cuestionario, se procederá a diseñar y elaborar un formato de cuestionario orientado a los egresados del programa académico en análisis (ver Anexo 28), el cual contendrá en su estructura un conjunto de ítems que será dividido en dos apartados globales.

El primer apartado del cuestionario incluirá el registro de los datos de identificación de los sujetos, manteniéndose su confidencialidad, pero acotando datos de interés para la investigación, en cuanto a edad, sexo, estado civil, título obtenido, tiempo de graduado, relación laboral, sector y tipo de empresa en la que se desempeñan los sujetos en estudio. Y el segundo apartado, igualmente, tiene la finalidad de conocer la opinión de los egresados sobre aspectos concretos relacionados con el servicio educativo del sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho impartido en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana. Para ello se plantearon 43 ítems, a través de los

cuales se solicitó la valoración de los profesores con relación a la importancia concedida para la evaluación del servicio educativo prestado en la unidad académica de estudio. Las opciones de respuesta representan un orden continuo de 4 a 1, de mayor a menor importancia concedida al criterio (véase Anexo 28).

Para la aplicación del cuestionario en comento se realizó un primer contacto personal con los sujetos (los egresados) con el objeto de informarles sobre la investigación y solicitar su colaboración, acordando la fecha para un próximo encuentro. Y en el segundo contacto personal se realizó la aplicación del cuestionario, estimándose que en la mayoría de los casos se efectuará en forma dirigida, por la parte investigadora. No obstante, si algunos casos así lo demandan, se habrá de entregar el cuestionario para su resolución y se programará su devolución en un tercer contacto.

5.3.3.2.2.3. El Procesamiento de la Información y Análisis de los Datos

En la segunda etapa general de la investigación, los datos fueron obtenidos al aplicar los cuestionarios a los profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH. Los ítems de los cuestionarios fueron presentados a los actores con un orden combinado en su planteamiento temático (ver Anexos 26, 27 y 28). Sin embargo, para fines del procesamiento de los datos, el total de los ítems de cada uno de los cuestionarios fueron clasificadas por su asociación con las variables (véase Anexos 19, 20, 21 y 22). Los ítems de los cuestionarios, además, contienen la ponderación asignada por cada entrevistado.

Así, con la finalidad de procesar y analizar la información, primeramente se ordenaron los ítems de los cuestionarios cumplimentados de profesores, estudiantes y egresados, de acuerdo a su asociación con las variables, y los datos contenidos en ellos se codificaron empleando como referencia la escala de medición correspondiente y descrita con antelación. Luego se transfirieron los datos codificados a tres matrices que vinculan a cada uno de los profesores, estudiantes y egresados que atendieron y respondieron los cuestionarios respectivos con cada uno de los reactivos de dichos cuestionarios.

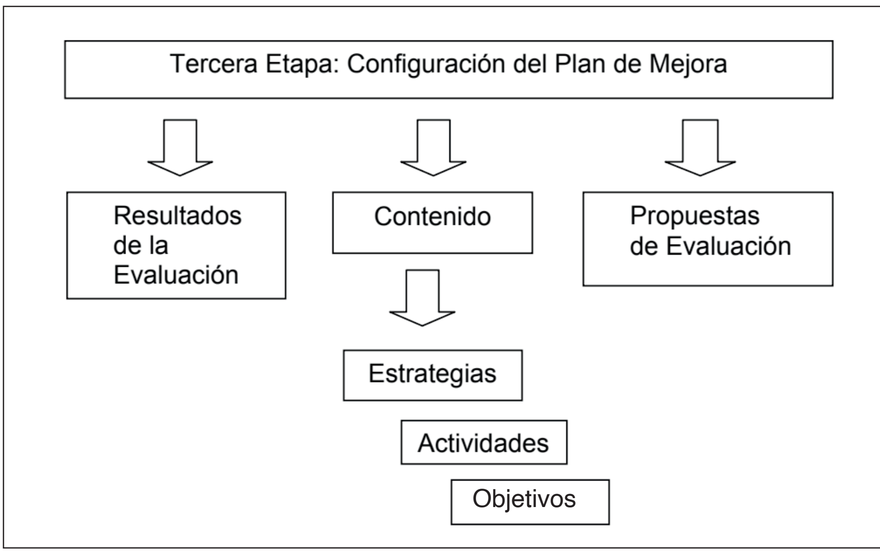
Esta información se despliega en las Tablas A.27, A.28 y A.29 de los Anexos 29, 30 y 31, respectivamente, y fue procesada a través de la paquetería de cómputo Office de Windows (Word y Excel) y SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows. El tratamiento y análisis estadísticos aplicados a las variables objeto de estudio fueron: La distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central, el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de determinación. Finalmente, esta información resultará fundamental para la confección del trabajo cuantitativo que posibilite identificar la relación existente entre la variable dependiente y las variables independientes.

5.3.3.3. Tercera Etapa: El Diseño del Plan de Mejora

5.3.3.3.1. Descripción de la Etapa

Para llevar a cabo la tercera etapa de investigación será necesario contar con los resultados que se deriven en las etapas precedentes, y así éstos puedan ser empleados en la fase investigativa actual. En esta fase se desea realizar una propuesta de mejora de modo que se lleven a cabo las actividades necesarias para producir una mejora continua de la calidad del servicio educativo impartido en el sistema escolarizado del programa de Licenciado en Derecho en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana (ver Figura 5.3).

Figura 5.2 Segunda Fase de la Estrategia de Investigación



Fuente: Elaboración propia.

Así, la finalidad que se persigue en esta etapa de la investigación consiste en diseñar un plan de mejora continua de la calidad de la educación superior que responda a las propuestas de todos los miembros de la unidad académica de la IES en estudio, de modo que se convierta en el inicio de una cultura de calidad e impulse la excelencia en todo los procesos brindados en la Facultad de Derecho.

Por tanto, en el ánimo de conquistar la meta arriba aludida, se plantea cumplir los siguientes objetivos:

1. Fundamentar el diseño del plan de mejora a partir del informe de evaluación interna obtenido a partir de la primera y la segunda etapa de investigación.
2. Desarrollar el contenido del plan de mejora en cuanto a objetivos, actividades y estrategias de cada una de las unidades de análisis consideradas, especificando en cada caso la asignación de responsabilidad y su temporalidad.

3. Contemplar las estrategias de evaluación del plan de mejora.
4. Promover la participación de los miembros del departamento al establecer las propuestas de mejoras.

5.3.3.3.2. Estrategias Metodológicas

El arribo a esta etapa de la investigación, dará paso a la posibilidad de considerar la presentación de algunas propuestas de mejora de la calidad del servicio educativo impartido en la unidad académica de la IES en estudio. Empero, la materialización de esta tercera fase demandará, igualmente, el cumplimiento de las etapas o fases precedentes de la investigación, puesto que éstas representan su base y fundamento.

Todas aquellas personas que están contempladas para participar en el proceso de consulta y evaluación tendrán conocimiento de los criterios seleccionados y la oportunidad de revisar sus opiniones y emitir sus comentarios por escrito antes de una fecha determinada. Este paso no solo se realizará para cumplir el principio de efectuar el máximo de consultas programadas, sino también para garantizar que no se omitan consideraciones importantes de los miembros de la unidad académica en análisis.

Una vez obtenidos los resultados de la autoevaluación (segunda fase) habrá de seleccionarse una muestra de los sujetos informantes para llevar a cabo la constatación de dichos resultados. La muestra se obtendrá de forma intencional en atención a las posibilidades reales de ubicación y localización.

Así, el grupo que se denominará “informantes claves” habrá de conformarse deliberadamente por 10 personas distribuidas de la siguiente manera:

- Tres profesores.
- Cinco estudiantes.
- Una autoridad.
- Un miembro del personal administrativo.

Finalmente, el Plan de Mejora se proyecta estructurar en tres partes generales. En la primera se definirán los propósitos, la justificación y los ejes principales que lo caracterizan. En la segunda parte se determinarán las actividades planificadas según se refieran a las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión, y administración/gestión. Y, por último se presentarán, en la tercera fase, las propuestas de evaluación y seguimiento.

ESTUDIO DE CASO: PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Como resultado del seguimiento del proceso de construcción del conocimiento desde la realidad de los hechos, el propósito de este capítulo radica en dar cuenta de un estudio de caso a partir de presentar un análisis de la información y los datos obtenidos en esta investigación a fin de identificar los descubrimientos referentes a la calidad del servicio educativo en el sistema escolarizado del programa educativo de Licenciado en Derecho impartido en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana.

En atención a la separación de las etapas antes mencionadas, se presentará el análisis referido en tres apartados. Así, en el primero se ubicará una descripción general de unidad académica objeto de estudio, iniciando con una breve reseña histórica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y otra de su Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, destacándose su estructura organizativa, y las principales características, tanto de los programas educativos ofertados, como de los miembros adscritos.

El segundo apartado estará destinado a presentar el análisis de la primera fase de la investigación, en la cual se intentaba hacer las primeras exploraciones y negociar las principales decisiones del proceso de evaluación interna que corresponde a la segunda fase. El análisis de esta fase se presentará separado, según corresponda a las funciones de docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión, como unidades de estudio que se distinguen el presente trabajo. Lo destacable del contenido que se presenta en esta etapa de la indagación radica en la redacción final de las unidades y la composición de los criterios y subcriterios seleccionados mediante consulta por los grupos de profesores, estudiantes y egresados para, primero, la confección de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, y después la materialización del proceso de evaluación.

En el tercer apartado, se señalarán los principales hallazgos del proceso de evaluación interna de los miembros de la unidad académica. Igualmente, se separará según corresponda a las funciones de docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión.

6.1. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA Y SU UNIDAD ACADÉMICA OBJETO DE ESTUDIO

6.1.1. Reseña Histórica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo[1]

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo UMSNH) es heredera de la tradición histórica que la distingue del resto de las Universidades públicas mexicanas.

1. *Vid.,* Figueroa Zamudio, 1994; y Gutiérrez, 1997.

Es en la actualidad la institución de educación superior de mayor tradición en el estado de Michoacán. Sus antecedentes históricos se remontan a 1540, año en que don Vasco de Quiroga fundara en la ciudad de Pátzcuaro el Colegio de San Nicolás Obispo, con el propósito de formar sacerdotes que lo auxiliaran en la evangelización de los naturales del vasto territorio bajo su jurisdicción.

Vasco de Quiroga mostró, a lo largo de su gestión episcopal, especial preocupación por consolidar la naciente institución educativa; gracias a sus negociaciones, Carlos I de España expidió una Cédula Real el 1o. de mayo de 1543, en la que aceptaba asumir el patronazgo del colegio, con lo que a partir de esa fecha pasaba a ser el Real Colegio de San Nicolás Obispo.

En 1566 una Ejecutoría Real dispuso que el Cabildo Eclesiástico ejerciera a nombre del monarca español, la administración del plantel quiroguiano. Frente a las exigencias de la Iglesia postridentina, de dar una nueva orientación a la formación de sacerdotes, el Cabildo resolvió en 1574, entregar responsabilidad académica a la ameritada Orden de los Jesuitas.

Hacia 1580, con el cambio de la residencia episcopal de Pátzcuaro a Valladolid, San Nicolás también fue trasladado y fusionado al Colegio de San Miguel Guayangareo. La nueva sede catedralicia representó un gran avance para el fortalecimiento del obispado de Michoacán, no obstante, la formación de sacerdotes seguía sin responder a los reclamos del Concilio Tridentino, ampliamente reafirmados durante el III Concilio Provincial Mexicano de 1585.

Para resolver esta situación el cuarto obispo de Michoacán, fray Alonso Guerra, se empeñó a partir de 1590, en convertir al colegio en un Seminario Tridentino. Esta iniciativa encontró férrea oposición en el seno del Cabildo Eclesiástico, por considerar que de aceptar la propuesta se contravendrían los objetivos que dieron vida al plantel. A la muerte del obispo Guerra, tocó al sucesor fray Domingo de Ulloa recibir el 17 de octubre de 1601 la bula de Clemente VIII, que ordenaba establecer un Seminario Conciliar aprovechando la infraestructura de San Nicolás.

La reacción del Cabildo no se hizo esperar y en abierto desacato emprendió por la vía jurídica, una enérgica defensa que envolvió a las autoridades civiles y eclesiásticas de la Nueva España en un enfrentamiento que habría de prolongarse hasta el año de 1610, cuando el Papa Paulo V revocó la orden de su antecesor. No obstante, el Colegio de San Nicolás mantuvo durante ese tiempo sus actividades con regularidad sin incorporar cambios trascendentales en sus aulas, donde se enseñaba lo indispensable para atender los servicios religiosos de los españoles y evangelizar a los indígenas. Preocupada como estaba la sociedad vallisoletana en consolidarse, poco se interesaba en que sus instituciones educativas alcanzaran el desarrollo de las europeas; debió ser necesaria la afirmación del proyecto colonial para que los criollos sintieran la necesidad de igualar sus conocimientos a los de los claustros españoles.

En consecuencia, a fines del siglo XVII el Colegio de San Nicolás sufrió una profunda reforma en su reglamento y constituciones, que sirvió de base para la modificación al plan de estudios de principios del siglo XVIII, en el que entre otras cosas se incluyeron las asignaturas de Filosofía, Teología Escolástica y Moral. Un Real Decreto del 23 de noviembre de 1797, concedió a San Nicolás el privilegio de incorporar las cátedras de Derecho Civil y Derecho Canónico a su estructura.

Al comenzar el siglo XIX, podemos afirmar que el plantel atravesaba por los momentos más sólidos de su existencia y todo parecía indicar que se lanzaba a una carrera ascendente dentro del mundo intelectual novohispano. Sin embargo, las consecuencias del movimiento de independencia acaudillado por un selecto grupo de maestros y alumnos nicolaitas, entre los que podemos mencionar a Miguel Hidalgo y Costilla, José Ma. Morelos, José Sixto Verduzco, José Ma. Izazaga e Ignacio López Rayón, llevaron al gobierno virreinal a clausurarlo.

Una vez consumada la independencia de México, la principal preocupación del nuevo gobierno se centró en la reorganización nacional con base en un nuevo proyecto, que contemplaba por primera vez en este suelo, a la educación dentro de las áreas prioritarias. De esta manera, las medidas tendientes a la reapertura del plantel se iniciaron durante la década de los años veinte, tras una larga y penosa negociación entre la Iglesia y el Estado, el Cabildo Eclesiástico cedió, el 21 de octubre de 1845, a la Junta Subdirectora de Estudios de Michoacán el Patronato del plantel.

Con esta base legal, el gobernador Melchor Ocampo procedió a su reapertura el 17 de enero de 1847, dándole el nombre de Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo, con ello se inició una nueva etapa en la vida de la institución.

En la segunda mitad del siglo XIX, la química, la física, la cosmografía, las matemáticas y la biología irrumpieron en las aulas nicolaitas; laboratorios y bibliotecas se enriquecieron con importantes adquisiciones realizadas por el gobierno michoacano en países europeos, al tiempo que su patrimonio se engrandecía con donaciones que le hacía el ejecutivo estatal provenientes de los bienes secularizados a los templos y conventos michoacanos. Los aires de renovación que por esos años inundaron la entidad fue ron portadores de bases sólidas, para la creación de una universidad en Michoacán.

Este proyecto se consolidó al triunfo de la Revolución Mexicana, cuando a escasos días de tomar posesión del gobierno de Michoacán, el ingeniero Pascual Ortiz Rubio tomó la iniciativa en sus manos, logrando establecer la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo el 15 de octubre de 1917, constituida para entonces con las siguientes dependencias: Colegio de San Nicolás de Hidalgo, Facultades de Jurisprudencia y de Medicina, Escuela de Ingenieros, una Escuela Normal para hombres y otra para mujeres, una Escuela de Comercio y Administración, una Escuela Práctica de Agricultura, una Escuela Industrial para Señoritas, una Academia de Bellas Artes y un Instituto de Ciencias Naturales. Para 1919, así mismo, formaron parte de la Universidad, además, el Observatorio

Meteorológico del Estado, el Teatro Ocampo y la Biblioteca Pública.

Como integrantes del primer Consejo Universitario, se nombró a los directores de cada uno de los planteles y como rector al ingeniero Agustín Aragón, quien a pocos días renunció a su cargo por no aceptar la protesta constitucional a que lo obligaban los miembros del Congreso. Frente a este contratiempo la naciente institución quedó a la deriva, hasta que en 1918 fue designado el doctor Alberto Oviedo Mota como encargado de iniciar las actividades universitarias. Al año siguiente, el Congreso nombró rector al profesor José Jara Peregrina y dictó además las primeras medidas tendientes a consolidar a la universidad, de ellas destacan la Ley Constitutiva y la creación de la primera partida presupuestal que le permitió subsanar las necesidades más apremiantes.

En 1920, según la opinión del gobernador Francisco J. Múgica, la Universidad continuaba "como un grupo de escuelas, que marchaban independientes unas de otras". Para remediar esta situación, el general Múgica modificó la Ley Constitutiva y nombró nuevas autoridades, la rectoría la ocupó Ignacio Chávez, joven médico michoacano recién egresado de la Escuela de Medicina de la Universidad Nacional y que traía muy fresco ese modelo de universidad. Durante su gestión, se llevaron a cabo profundas reformas académicas y administrativas, que incluyeron las modificaciones a los planes y programas de estudio de todas las escuelas, resultando la de medicina la más favorecida, al incorporar a su planta docente a una pléyade de médicos michoacanos compañeros del nuevo rector, de ellos baste mencionar a Salvador González Herrejón, Adolfo Arreguín Vidales, Manuel Martínez Báez y el propio Ignacio Chávez quienes dieron un giro total a la enseñanza médica en Michoacán.

El 1° de agosto de 1930, por gestiones del entonces Presidente de la República y fundador de esta Máxima Casa de Estudios, el Ing. Pascual Ortiz Rubio, se declaró como Monumento Nacional al Colegio de San Nicolás.

También, en su momento, esta Universidad se nutrió con la presencia de los intelectuales desterrados por el franquismo español, quienes aportaron un nuevo vigor académico a las aulas nicolaitas. Con ellos la Universidad abrió nuevas perspectivas en su proyección, como lo fueron las cátedras de la Universidad de Primavera, que se dictaron en estos recintos por destacados hombres de letras y ciencias.

La Universidad Michoacana ha sido pionera en el establecimiento de la vinculación y el compromiso frente a la sociedad. En efecto, la primera Universidad que instituyó la obligación de prestar el servicio social, en retribución a la comunidad a la que se debe, fue justamente la nuestra.

Una constante en la historia de la Universidad Michoacana ha sido el incremento de la población estudiantil, lo que ha impulsado varias reformas administrativas así como la renovación e incremento de los horizontes profesionales. En la década de los 60 se crearon las Escuelas de Ingeniería Mecánica, Eléctrica, Química y Agrobiología, así como las Escuelas de Medicina Veterinaria y Zootecnia y de Físico-Matemáticas, igualmente, se

reorientó la oferta educativa al eliminar la escuela secundaria de la Universidad.

Sin embargo, planear y desarrollar las actividades substanciales de la Universidad sustentadas en la docencia, investigación y difusión de la cultura ha sido una compleja tarea, puesto que la historia de nuestra institución se ha vinculado a la vida política de la nación y del estado, dando paso a la difusión y pluralidad de ideas y actitudes. La Universidad Michoacana siempre ha buscado los mecanismos para sortear problemáticas y encauzar el proyecto universitario dentro de los derroteros de la academia, la investigación científica, tecnológica, humanista y de difusión de la cultura.

En la década de los años 70 se abrieron en esta casa de estudios seis licenciaturas, a saber: Historia, Filosofía, Biología, Tecnología de la Madera y Economía. Y se creó la primera célula que perfiló otros proyectos de investigación profesional: el Instituto de Investigaciones Metalúrgicas, que fue el primero entre nosotros en ofrecer estudios de Posgrado. Además se integraban como enseñanzas especiales, la Escuela Popular de Bellas Artes y el Departamento de Idiomas.

De 1980 a 1990 la oferta de Posgrados en la Universidad Michoacana era limitada. Entre 1992 y 1994 surgió una nueva perspectiva por los estudios de Posgrado, y con ello la vida universitaria se insertó en otro nivel de exigencias y necesidades ya que varias escuelas se transformaron en facultades al aprobarse la creación de especialidades, maestrías y, por primera vez, en 1994 un doctorado.

En el año 2000, el Consejo Universitario aprobó la creación de las licenciaturas en Lengua y Literatura Hispánicas y en Psicología, reafirmando la vocación humanista de nuestra Universidad. Se inició, así mismo, el Sistema de Educación a Distancia con la Licenciatura en Derecho.

Si bien, es innegable que la Universidad Michoacana ha sido y es un centro de educación superior con fuerte anclaje histórico y de reivindicaciones sociales, también es cierto que en su conjunto ha soslayado participar en la competencia académica que se ha dado en las distintas Universidades nacionales y extranjeras, a pesar del posicionamiento que las circunstancias históricas le otorgaron. Se ha prolongado en la vida de la Universidad la idea-producto de la Revolución Mexicana de que los espacios de la Universidad pública deben reivindicar a la sociedad marginada por un régimen económico y social injusto. Sin embargo, pese a la insoslayable necesidad de que la Universidad pública abra espacios a las clases de bajos ingresos, es impostergable la entrada a una modernidad competitiva y articulada con los problemas reales de la producción de bienes y servicios.

6.1.2. Reseña Histórica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales[2]

Los orígenes de la FDyCS se vinculan con los propios de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Los primeros estudios de derecho se inician en

2. *Vid., Ídem.*

el propio Colegio de San Nicolás Obispo, todavía en Pátzcuaro, con el estudio de los "Cánones". Es este el antecedente más antiguo de la actual FDyCS. Y, cuando en 1580, fue trasladada la Sede Episcopal de Pátzcuaro a Valladolid (hoy Morelia), también el Colegio de San Nicolás Obispo fue trasladado a Valladolid y con él los estudios de jurisprudencia.

Por escritura de donación "Inter Vivos", de fecha 25 de febrero de 1790, una dama, Doña Francisca Xaviera Villegas Villanueva, donó al Colegio de San Nicolás la cantidad de dieciséis mil pesos, cuyos réditos anuales ascendían a un mil ochocientos pesos. Doña Francisca Xaviera hizo el donativo, como un reconocimiento al Colegio de San Nicolás por los beneficios educativos que recibieron sus hermanos, ya fallecidos en 1790, para que se establecieran las cátedras de Derecho Canónico y de Derecho Civil.

El 23 de noviembre de 1797 se autorizaron, por decreto real, las dos cátedras. El 4 de noviembre de 1798, se organizó frente al Colegio una brillante fiesta por tan fausto y digno acontecimiento académico, donde participaron representantes del Virrey, del Cabildo Eclesiástico y el pueblo entero de Valladolid. Las Cátedras dieron comienzo, en acto solemne, en el mes de abril de 1799.Los maestros, que ganaron en concurso de oposición, fueron, para Derecho Canónico, el Dr. Victoriano de las Fuentes Vallejo y, para Derecho Civil, el Bachiller Andrés de las Fuentes Santa Coloma. Mucho debe esta Facultad al Licenciado José Mariano Timoteo de Escandón y Llera, Conde de la Sierra Gorda y Caballero de la Real y Distinguida Orden de Carlos III, y al Dr. Idelfonso Gómez Limón, Canónigo Magistral de la Catedral de Valladolid, por el empeño que tuvieron en organizarla.

A fines del siglo XVIII y principios del XIX, el Colegio de San Nicolás había alcanzado un nivel académico encomiable, pues ofrecía tres ramas del conocimiento en sus aulas: la del Sacerdocio, la del Derecho Canónico y la del Derecho Civil.

Entre 1799 y 1810, se graduaron en la naciente escuela de Derecho cincuenta y cuatro bachilleres. El primero fue Don Manuel Tiburcio Orozco y Álvarez del Castillo, en Derecho Canónico (1802) y Don José Vicente Macías Ramos, en Derecho Civil (1803). Con la guerra de Independencia, el Colegio de San Nicolás suspendió sus actividades académicas, para convertirse en cárcel, primero (17 de octubre de 1810) y después en cuartel (1811) ocupado por el regimiento realista "Dragones de Pátzcuaro": ¡Nuestro glorioso Colegio, de aula pasó a cárcel y después a cuartel!

Sus puertas se reabrieron nuevamente a la enseñanza hasta el 17 de enero de 1847 en un acto que presidió Don Melchor Ocampo, quien había recibido del Cabildo eclesiástico, por escritura pública, los derechos sobre el Colegio de San Nicolás Obispo, el cual desde entonces recibió el nombre de "Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo".

En esta nueva etapa, La Dirección del Colegio recayó en el Licenciado Onofre Calvo Pintado; como Secretario fue nombrado Santos Degollado y como Capellán el Presbítero Antonio Rabia, quien dispuso de la antigua capilla para el servicio religioso. El 28 de enero de ese mismo año se abrieron nuevamente las cátedras de Derecho Civil y Jurisprudencia Eclesiástica. El grado de Jurisprudencia lo confería el Supremo Tribunal de Michoacán. En

1854 los estudios de Derecho estaban separados en cuatro cátedras: Derecho Natural, Derecho Civil, Derecho Canónico y Derecho Público.

En 1867 fungían como Regente y Vice-Regente del Colegio el Dr. Rafael Carrillo y el Presbítero Antonio Ortiz, respectivamente. Todavía en 1892, se impartían en el Colegio de San Nicolás las cátedras de Jurisprudencia del primero al quinto año, además de la materia de Derecho Romano; pero en 1901, por órdenes del propio Gobernador, Don Aristeo Mercado, los estudios de Jurisprudencia fueron separados del Colegio, para fundarse así la Escuela de Jurisprudencia, independientemente de aquella gloriosa institución, la cual se veía restringida en su vida académica. El primer director de la Escuela de Jurisprudencia, fue el Licenciado Luis B. Valdés, quien pidió licencia el mismo día de la inauguración, por ser en ese momento, al mismo tiempo, Secretario General de Gobierno. En su lugar quedó al frente de la dirección del plantel el Licenciado Miguel Mesa. (El primer edificio de Escuela de Jurisprudencia se encuentra en la esquina que forman actualmente las calles de Morelos Norte y 20 de Noviembre, ahora es un hotel).

El gobernador Alfredo Elizondo suprimió en 1915 el subsidio para la Escuela de Jurisprudencia, por la poca demanda de esta profesión y sus pocos alumnos fueron becados en la ciudad de México; uno de estos alumnos fue Gabino Fraga, más tarde Ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Por decreto del Estado de fecha 15 de octubre de 1917 y a iniciativa del Ing. Pascual Ortiz Rubio, gobernador de Michoacán, se estableció la Universidad Autónoma de Michoacán, denominada oficialmente Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, integrada entre otras dependencias por la Escuela de Jurisprudencia.

El 11 de agosto de 1919 el mismo gobernador Ortiz Rubio promulgó la Ley Reglamentaria de la Universidad, en cuyo artículo 1° se menciona ya como Facultad, la Escuela de Jurisprudencia.

6.1.3. Situación Actual de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

6.1.3.1. Estructura General

En la actualidad, la UMSNH puede ser definida como un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Constituye la institución de educación superior pública (IESP) de mayor tradición histórica y académica en el Estado y la región. Su Ley Orgánica -decretada por el H. Congreso del Estado el 3 de octubre de 1986 y reformada el 23 de junio y 18 de septiembre de 1986- vigente, establece como sus funciones sustantivas las siguientes: 1) impartir educación a nivel medio superior y superior; 2) realizar investigación científica; y, 3) la difusión de la cultura y la extensión universitaria. Lo anterior, teniendo presente que la finalidad esencial de la universidad nicolaita es servir al pueblo, contribuyendo con su quehacer diario a la formación de hombres calificados en la ciencia, la técnica y la cultura, que eleven cualitativamente los valores y costumbres

sociales.

A partir de lo anterior, se asevera que a través de sus más de noventa años vida la UMSNH ha sido, sin duda, pilar en el desarrollo de Michoacán, pues sus miembros han colaborado en la aportación de soluciones en los ámbitos científico, administrativo y tecnológico, formando profesionistas capaces de responder a las necesidades sociales, económicas y técnicas para el avance del Estado.

Para atender tales demandas, la UMSNH cuenta con un conjunto de instalaciones, tres sistemas de enseñanza, y una diversidad de programas educativos en los niveles técnico, medio superior y superior. Y, de acuerdo con datos oficiales, la oferta del nivel medio superior se dispensa en siete escuelas preparatorias y, la del nivel superior, se organiza en nueve Dependencias de Educación Superior (DES), en las que confluyen las unidades académicas (escuelas, facultades e institutos). Estas DES son: DES de Ciencias de la Salud; DES de Ciencias Económico Administrativas; DES de Derecho; DES de Ciencias Exactas, Metalurgia y Materiales; DES de Humanidades; DES de Ingenierías y Arquitectura; DES de Ciencias Biológico Agropecuarias; DES de Ciencias Agropecuarias de Uruapan; y DES de Ciencias Agropecuarias de Apatzingán. Esta organización operativa en el nivel superior obedece a la identidad disciplinar de los Programas Educativos (PE) y al agrupamiento geográfico de las unidades académicas para el mejor aprovechamiento de sus recursos. Su finalidad tiene que ver con la posibilidad de atender con mayor eficiencia las necesidades del alumnado.

6.1.3.2. Cultura Organizacional

Con el orgullo de ser una Universidad pública, autónoma, plural, incluyente, humanista y propositiva, la Universidad Michoacana presenta, como partes constitutivas de su cultura organizacional una misión, una visión y un conjunto de valores, que a continuación son abordados.

En cuanto a su misión, “la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es heredera de una tradición histórica incuestionable, descentralizada de gobierno con personalidad jurídica y patrimonio propios, que en el marco de su responsabilidad social y cultural busca para la comunidad: preservar, transmitir y acrecentar el conocimiento universal, humanístico y científico; en suma, la cultura de la humanidad. [Por lo que] Somos una Institución de Educación Superior estructurada en una red de unidades académicas dedicadas a la educación media superior y superior, la investigación científica, la difusión de la cultura y la extensión universitaria. [Y] Para el cumplimiento de nuestra misión, las funciones que realizamos se sustentan en la participación responsable, en la competencia laboral y en el compromiso de la comunidad nicolaita” (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2006: 6).

Igualmente, en torno a su visión, “la Universidad Michoacana de San Nicolás de

Hidalgo contará en un futuro mediato con sus procesos estratégicos de gestión certificados, con sus objetivos, metas y estrategias pertinentes con el Plan Institucional de Desarrollo, con un marco jurídico y estructura interna modernos en un clima institucional de colaboración y compromiso acorde a los fines de la Universidad. Las Unidades Académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, formularán sus respectivos Planes de Desarrollo Estratégico, teniendo bien definidas su misión y visión y en concordancia con las institucionales; estos planes de desarrollo considerarán la acreditación de sus Programas educativos y que serán la plataforma indispensable para la consolidación académica de la Universidad, en un marco normativo moderno y funcional con una estructura organizacional acorde con las funciones, requerimientos y retos que plantean las circunstancias presentes y futuras que permitirán mejorar la calidad de los servicios que ofrece la Universidad. Nuestro personal académico se sustentará en una preparación académica de Posgrado y será competente en el desempeño de sus actividades docentes y de investigación. La Universidad aprovechará las nuevas tecnologías de información, comunicación y aprendizaje; será transparente en su administración académica, administrativa, financiera y humanística, y contará con sistemas estratégicos de planeación, programación, presupuestación, evaluación y control eficaces. Vemos a una Universidad que se distingue por su producción científica, reconocida en el país por su desempeño docente de acuerdo a un modelo de enseñanza innovador centrado en el estudiante, teniendo en cuenta la equidad de género y la interculturalidad y apoyo al indígena" (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2006: 6).

Finalmente, el espíritu nicolaita, desde sus inicios, ha sido fiel a sí mismo, pero también, abierto y flexible para afrontar los desafíos que los nuevos tiempos plantean. Por lo tanto, hoy por hoy, los valores nicolaitas que forman parte de una axiología y de una ética bien fundamentada para conformar la identidad universitaria, son:

- Búsqueda de la Verdad y Obligación Ética con la Sociedad.
- Honestidad.
- Respeto a la Vida y a los Derechos de los demás.
- Libertades Humanas.
- Tolerancia, Respeto y Pluralidad.
- Humanismo.
- Equidad.
- Universidad Socialmente Responsable.

6.1.3.3. Legislación

Hacia 1916 funcionaban en Morelia diversas instituciones, entre otras, la Escuela de Jurisprudencia, la Escuela de Medicina, la Escuela Normal, la Escuela Superior de Comercio y Administración, la Escuela de Artes, la Escuela Industrial de Señoritas y el Museo Michoacano. Para reunir todas estas instituciones, el primer Gobernador Constitucional de Michoacán, después del período revolucionario, el ingeniero Pascual Ortiz Rubio, el 14 de agosto de 1917 remitió al Congreso del Estado una iniciativa para la creación de la Universidad Autónoma del Estado de Michoacán, y este proyecto sería el primer paso que dio el gobierno de Ortiz Rubio para la fundación de la Universidad. Así, el Poder Legislativo del Estado votó favorablemente el decreto número 9 del 15 de octubre de 1917 que estableció la Universidad Autónoma del Estado de Michoacán, con el nombre de Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Y, a pesar de haber sido establecida la Universidad desde 1917, fue hasta 1919 cuanto se inició el dictado de las cátedras. La primera Ley Orgánica se aprobó el 11 de agosto de 1919 y tuvo vigencia hasta 1933; la segunda Ley Orgánica rigió los destinos de la Casa de Hidalgo de 1933 a 1939. El 25 de octubre de 1957, el Poder Legislativo del Estado reformó la Ley Orgánica de la Universidad a través de su decreto número 26.

Para el 31 de octubre de 1961, el Congreso del Estado aprobó una nueva Ley Orgánica para la Universidad. La Ley Orgánica del 14 de marzo de 1963 abrogó la de 1961, y en octubre de 1966, mediante el decreto número 45, se adicionó y modificó la Ley Orgánica anterior. Finalmente, la Ley Orgánica vigente data del 18 de septiembre de 1986, a través el decreto número 299 del H. Congreso del Estado.

Actualmente, el marco jurídico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se compone por los siguientes ordenamientos:

1. Ley Orgánica.
2. Estatuto Universitario.
3. Reglamento Interno de la Comisión de Rectoría.
4. Reglamento Interno del H. Consejo Universitario.
5. Reglamento de Elección de Consejeros Universitarios Profesores y Alumnos.
6. Lineamientos para la integración de los Consejos Técnicos y la Elección de sus Miembros.
7. Bases para el Proceso de Auscultación en la Designación de Directores.
8. Reglamento de Incorporación de Institutos y Escuelas.
9. Reglamento Interno de Escuelas Incorporadas a la Universidad Michoacana.
10. Reglamento General de la División del Bachillerato.
11. Reglamento General de Inscripciones.

12. Reglamento de Becas para los Alumnos.
13. Reglamento General de Exámenes.
14. Reglamento del Departamento de Patrimonio Universitario.
15. Reglamento General de Bibliotecas.
16. Reglamento General del Personal Académico.
17. Reglamento General para los Estudios de Posgrado.
18. Reglamento General del Departamento de Idiomas.
19. Reglamento para el Disfrute del Año Sabático por parte de los Trabajadores Académicos.
20. Normas Reglamentarias para el Otorgamiento de Grados Honorarios.
21. Reglamento para el Otorgamiento el Grado de Doctor Honoris Causa.
22. Reglamento para el Otorgamiento del Premio “Padre de la Patria”.
23. Disposiciones Reglamentarias sobre los Profesores Eméritos.
24. Contrato Colectivo de Trabajo con el Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana.
25. Contrato Colectivo de Trabajo con el Sindicato Único de Empleados de la Universidad Michoacana.
26. Convenios.
27. Acuerdos y Circulares.

6.1.3.4. Estructura Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

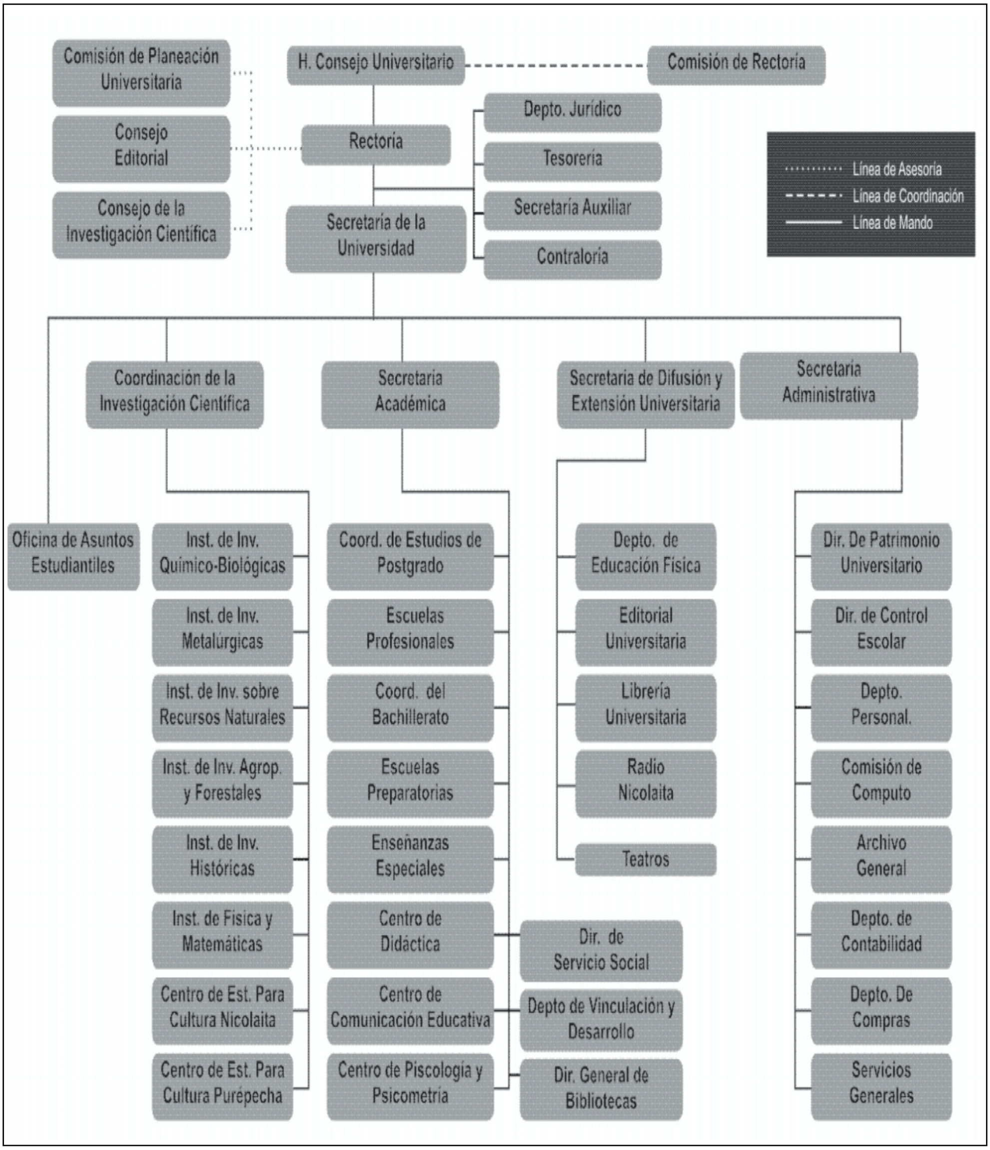
De acuerdo con la legislación universitaria vigente, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) está integrada por la comunidad universitaria, constituida por su autoridades, trabajadores académicos, trabajadores administrativos y alumnos. Así, el gobierno universitario está formado por: 1) el I H. Consejo Universitario; 2) el Rector; 3) los Consejos Técnicos de las Escuelas, Facultades, Institutos y Unidades Profesionales; 4) el Consejo de la Investigación Científica; 5) los directores de Escuelas, Facultades, Institutos y Unidades Profesionales; y 6) la Comisión de Rectoría.

La máxima autoridad nicolaita recae en el H. Consejo Universitario, del cual el Rector en turno es su presidente. Este máximo cuerpo colegiado, además, cuenta con un secretario, el que a su vez es el titular de la Secretaría General de la Universidad. Y la Comisión de Rectoría, por su parte, es el órgano de gobierno encargado de nombrar al Rector, así como de resolver conflictos entre este último y el Consejo Universitario.

La burocracia universitaria, por tanto, inicia en la Rectoría y en la Secretaría General de la Universidad, y se amplía a través de la Secretaría Académica, la Secretaría Administrativa, la Secretaría de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, la Secretaría

Auxiliar, la Tesorería, la Coordinación de la Investigación Científica, la Contraloría, el Departamento Jurídico, la Oficina de Asuntos Estudiantiles, la Comisión de Planeación Universitaria y el Consejo Editorial. El organigrama que se dispone en el Cuadro 6.1, expone gráficamente la estructura orgánica de la Casa de Hidalgo.

Cuadro 6.1 Estructura Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*



Fuente: Coordinación de Acceso a la Información Pública de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. */ Aprobada por el H. Consejo Universitario el 25 de enero de 1983, y reordenado de acuerdo a la Ley Orgánica de 1986.

Además, la UMSNH se compone de las siguientes Facultades, Escuelas, Institutos, Unidades Profesionales y Museos:

1) Facultad de Derecho y Ciencias Sociales;

2) Facultad de Ingeniería Civil;

3) Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas "Dr. Ignacio Chávez";

4) Facultad de Odontología;

5) Facultad de Agrobiología "Presidente Juárez";

6) Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas;

7) Facultad de Ingeniería Eléctrica;

8) Facultad de Ingeniería en Tecnología de la Madera;

9) Facultad de Ingeniería Mecánica;

10) Facultad de Arquitectura;

11) Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas;

12) Facultad de Biología;

13) Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia;

14) Facultad de Historia;

15) Facultad de Economía;

16) Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos García";

17) Facultad de Enfermería;

18) Facultad de Químico-Farmacobiología;

19) Escuela Popular de Bellas Artes;

20) Escuela de Lengua y Literatura Hispánicas;

21) Escuela de Psicología;

22) Escuela de Enfermería y Salud Pública;

23) Escuela de Administración de Empresas Agropecuarias;

24) Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo (Preparatoria 1);

25) Preparatoria Ing. Pascual Ortiz Rubio (Preparatoria 2);

26) Preparatoria Gral. José Ma. Morelos y Pavón (Preparatoria 3);

27) Preparatoria Isaac Arriaga (Preparatoria 4);

28) Preparatoria Melchor Ocampo (Preparatoria 5);

29) Preparatoria Lic. Eduardo Ruiz (Uruapan);

30) Preparatoria Gral. Lázaro Cárdenas (Uruapan);

31) Instituto de Investigaciones Históricas;

32) Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales;

33) Instituto de Física y Matemáticas;

34) Instituto de Investigaciones Metalúrgicas;

35) Instituto de Investigaciones Químico-Biológicas;

36) Instituto de Investigaciones Agropecuarias y Forestales;

37) Instituto de Investigaciones de Recursos Naturales;

38) Instituto de Investigaciones Filosóficas;

39) Unidad Profesional del Balsas;

40) Centro Multidisciplinario de Estudios de Biotecnología;

41) Departamento de Idiomas;

42) Centro de Autoacceso del Departamento de Idiomas;

43) Centro de Estudios de la Cultura P'urhépecha; y

44) Museo Regional Michoacano.

6.1.4. Situación Actual de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

6.1.4.1. Estructura General

En la actualidad, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales puede ser definida como una unidad académica (UA) dependiente de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Constituye, así, una dependencia de una institución de educación superior pública (IESP), sujeta a la Ley Orgánica de la UMSNH, normativa indicativa de las funciones sustantivas de esta y el resto de dependencias académicas de la Universidad Michoacana: 1) impartir educación a nivel medio superior y superior; 2) realizar investigación científica; y 3) la difusión de la cultura y la extensión universitaria.

6.1.4.1.1. La Oferta Educativa

La oferta educativa de la FDyCS reside en seis programas educativos, a saber: a) Licenciatura en Derecho a través el sistema presencial o escolarizado; b) Licenciatura en Derecho mediante el sistema abierto; c) Licenciatura en Derecho vía el sistema a distancia (en línea); d) Especialidad en Derecho Procesal; e) Especialidad en Derecho Penal; f) Maestría en Derecho; g) Maestría en Derecho de la Información; y h) Doctorado Interinstitucional en Derecho.

6.1.4.1.2. La Comunidad de la Unidad Académica

6.1.4.1.2.1. El Personal Docente y de Investigación

Además, la capacidad académica de FDyCS se manifiesta a través de su cuerpo de docentes, que para el ciclo escolar 2008-2009, registró la siguiente estructura: a) 62 profesores de tiempo completo; b) 11 profesores de medio tiempo; y, c) 259 profesores contratados por horas. En total, se cuenta con una planta docente de 332 elementos.

6.1.4.1.2.2. Los Directivos

Igualmente, en cuanto al personal directivo de la FDyCS durante el período de 2008-2009, éste se conformó por: a) 1 director; 2) 1 subdirector; c) 1 secretario académico; d) 1 secretario administrativo; e) 1 secretario de desarrollo estudiantil; f) 1 coordinador del sistema escolarizado de la Licenciatura en Derecho; g) 1 coordinador del sistema abierto de la Licenciatura en Derecho; h) 1 coordinador del sistema a distancia de la Licenciatura en Derecho; i) 1 jefatura de la División de Estudios de Posgrado; y, j) 3 encargados de disciplina en los edificios de la Facultad.

6.1.4.1.2.3. El Personal Administrativo

Por lo que hace a los trabajadores administrativos de la FDyCS, en el ciclo escolar 2008-2009, se contó con: a) 11 secretarias; b) 19 técnicos; y c) 38 personas de intendencia, veladores, mensajeros y choferes.

6.1.4.1.2.4. Los Estudiantes

En cuanto a los alumnos de la FDyCS en el ciclo escolar 2008-2009, se registró la siguiente matrícula: a) 4,956 alumnos del sistema escolarizado de la Licenciatura en Derecho, en 113 secciones o grupos; b) 1,085 estudiantes en los sistemas abierto y a distancia de la carrera de Licenciado en Derecho, en 41 secciones o grupos; c) 61 alumnos de la Especialidad en Derecho Procesal, en 4 secciones o grupos; d) 56 estudiantes de la Especialidad en Derecho Penal, en 4 secciones o grupos; y, e) 58 alumnos de la Maestría en Derecho, en 4 secciones o grupos.

6.1.4.1.2.5. Los Egresados

Finalmente, se consideraron los egresados de los ciclos escolares 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, con la intención de tener una muestra consistente de egresados para el período de estudio. Así, los egresados fueron 1006, 1013, 1076 y 1107, durante los ciclos 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, respectivamente.

6.1.4.2. Cultura Organizacional

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana presenta, como partes constitutivas de su cultura organizacional una misión, una visión y un conjunto de valores, que a continuación son abordados.

En cuanto a su misión, ésta indica que "somos una UA, integrante de la DES de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que en el campo de las Ciencias Jurídicas y Sociales tiene como fines la formación integral de profesionales; la generación y aplicación innovadora del conocimiento teórico - jurídico y de la técnica jurídica; y la extensión de los beneficios de la ciencia y la cultura al entorno social y productivo. Nuestro compromiso es que egresados, productos académicos de investigación y actividades de difusión se caractericen por su calidad, pertinencia, relevancia y contribución al desarrollo de la nación y de la sociedad; con fundamento en los más altos valores éticos y universales, de respeto a la dignidad humana y a la solidaridad social" (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2006: 5).

En torno a su visión, igualmente, se apunta que "en el año 2010 la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales es una escuela jurídica de reconocido prestigio y liderazgo. La calidad de sus egresados, sus programas educativos, sus productos académicos y de investigación, extensión y vinculación; y el desarrollo académico lo sustentan. Los miembros de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, los integrantes de sus Cuerpos Académicos y sus Órganos colegiados reconocen que los valores universales no se generan por norma, sí por lo que practican y transmiten con el ejemplo, la superación constante, el respeto a la libertad y dignidad humanas, la honestidad y responsabilidad social.

Sus programas educativos (PE's) se encuentran acreditados y reconocidos por organismos externos debido a su calidad y pertinencia. Se desarrollan en ambientes de aprendizaje innovadores, centrados en el estudiante y promueven valores y competencias integrales en el alumno, mediante currículo flexible que operan en todas las modalidades. Los diversos sistemas cuentan con una planta académica competente y actualizada de manera permanente en su quehacer para satisfacer las necesidades escolares. El cuerpo docente cumple con un perfil deseable y se organiza de forma colegiada para sumar sus capacidades y lograr la convergencia de sus esfuerzos en un ambiente académico de saber, creatividad y superación. Las actividades de generación y aplicación del conocimiento se encuentran estrechamente vinculadas a los programas educativos y se desarrollan a través de cuerpos académicos con líneas bien definidas e índices de productividad aceptables.

Los sectores gobierno, social y productivo participan sustancialmente en la definición y financiamiento de los proyectos de investigación. El conjunto de las actividades de vinculación, servicio social y proyectos orientados a la transparencia de tecnología y asesoría especializada, así como la difusión y divulgación, se realizan de forma ordenada e integrada a los procesos académicos de la FDyCS y a la labor de los Cuerpos Académicos.

Mediante programas de intercambio se propicia la movilidad académica de profesores y estudiantes y la realización de proyectos conjuntos en el ámbito nacional e internacional. Entre las competencias de alumnos y profesores, destacan el dominio de otro idioma y de la computación; y en los cursos y actividades académicas se observa con claridad un enfoque internacional.

La gestión es eficiente y orientada al destinatario final del servicio: el estudiante. Los procesos son ágiles, automatizados y han sido certificados. Se tiene una política de mejora continua, sustentada en la retroalimentación del usuario y en indicadores de calidad, y un marco de referencia de seguimiento y evaluación de resultados. La Facultad ha obtenido un presupuesto digno y diversificado, que corresponde a la calidad de los servicios y a la capacidad académica de la misma. El ejercicio de gobierno y la toma de decisiones se realizan continuamente, en estricto apego a la normatividad y a los derechos sindicales adquiridos, con criterios académicos y en base a una cultura de la planeación. La rendición de cuentas es un hecho y la información es transparente" *(Ibídem.,* 6-7).

6.1.4.3. Estructura Orgánica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo está integrada por sus autoridades, maestros, investigadores, técnicos, alumnos y personal administrativo.

Específicamente, la FDyCS cuenta con un máximo órgano de gobierno: su H. Consejo Técnico. Éste es presidido por el Director de la Facultad, y en el titular de la Secretaría Académica de la Dependencia recae, también, la Secretaría del H. Consejo Técnico. La Subdirección, la Secretaría Administrativa, la Secretaría de Desarrollo Estudiantil, la Secretaría Técnica, la Coordinación General de la Licenciatura, la Coordinación de la Licenciatura en el Sistema Abierto, la Coordinación de la Licenciatura en el Sistema a Distancia, la Coordinación del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales y la Jefatura de la División de Estudios de Posgrado, constituyen el complejo burocrático de la Facultad que, junto con la Dirección y la Secretaría Académica conforman integralmente la administración de la unidad académica de referencia. La estructura orgánica de la Facultad, por lo tanto, queda comprendida en el organigrama que se dispone en el Cuadro 6.2.

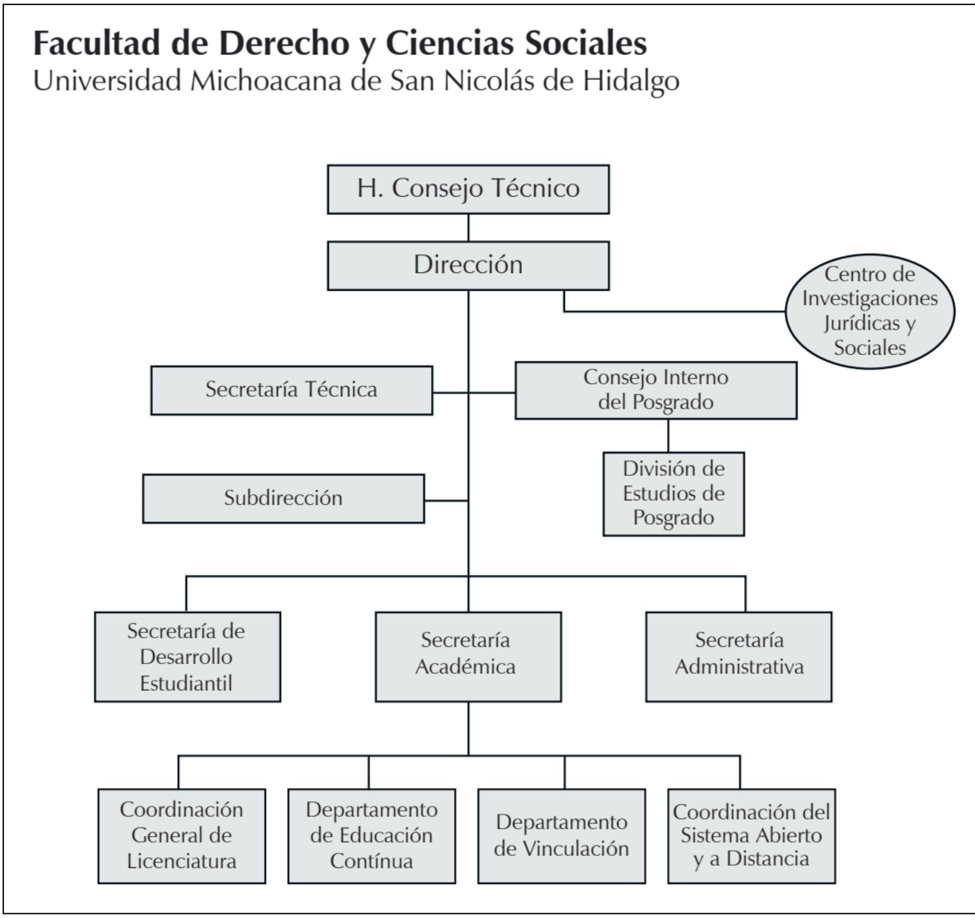
6.1.4.4. El Plan de Estudios del Programa Educativo de la Licenciatura en Derecho

El plan de estudios de la carrera de Licenciado en Derecho de la FDyCS de la UMSNH tiene por objetivo formar al abogado como profesional, con los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y resolver la problemática inherente a la disciplina jurídica, con una sólida consciencia social en base a los principios de justicia, equidad, bien común y paz social.

El enfoque bajo el cual se concibe el plan del programa educativo de referencia

considera que en el ejercicio profesional, el abogado se encuentra en constante vinculación con otros profesionistas (trabajadores sociales, contadores, administradores, médicos, ingenieros, entre otros), así como con las personas que demandan sus servicios, bien sea en despachos, tribunales, agencias de Ministerio público, juzgados, etc.

Cuadro 6.2 Estructura Orgánica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH



Fuente: Dirección de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Por lo tanto, la Facultad debe formar recursos humanos capaces de asesorar, tramitar, gestionar, elaborar y en general solucionar problemas específicos de la aplicación del Derecho en todas sus ramas.

6.1.4.4.1. Las Asignaturas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho

En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho se aplica el sistema de créditos, y para obtener el título correspondiente se requiere acumular 360 créditos. La cuantificación de estos últimos se obtiene de la siguiente manera: a cada hora de clase corresponden dos créditos, y de esta forma, si se suman los créditos se genera un subtotal de 224 créditos; por la asistencia a las asignaturas de Clínica Procesal, se conceden 40 créditos más; por las materias optativas (dos por año) que en cuarto y quinto grados deben cursar los alumnos, se incrementará la cuantificación en 24 créditos; y el servicio social y los trabajos especiales otorgan derecho a 22 puntos más. Todo lo anterior incrementado con 50 créditos que corresponden al examen profesional reportan una suma total de 360 créditos para la Licenciatura. En adición, el Cuadro 6.3 refiere con precisión el plan curricular de la Licenciatura en Derecho ofertado por la FDyCS de la UMSNH. Dicho plan de estudios se cursa por anualidades, a través de cinco años, y comprende 41 asignaturas a ser cursadas.

6.1.4.5. Misión y Visión del Programa Educativo

La misión del programa de la Licenciatura en Derecho apunta que este último tiene por objeto formar al abogado como profesional, con los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y resolver la problemática inherente a la disciplina jurídica con una sólida conciencia social en base a los principios de justicia, equidad, bien común y paz social.

Igualmente, la visión del programa educativo de referencia considera que en el ejercicio profesional el abogado se encuentra en constante vinculación con otros profesionistas (trabajadores sociales, contadores, administradores, médicos, ingenieros, entre otros, así como con las personas que demandan sus servicios, bien sean en despachos, tribunales, agencias del ministerio público, juzgados, etc.). Su función es de asesorar, tramitar, gestionar, elaborar, y en general solucionar problemas específicos de la aplicación del Derecho en todas sus ramas.

Cuadro 6.3 Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FDyCS

Primer Año	*Segundo Año*
Ciencia Política	Derecho Administrativo
Derecho Civil I	Derecho Civil II
Derecho Penal I	Derecho Constitucional
Derecho Romano	Derecho del Trabajo I
Historia del Pensamiento Económico	Derecho Internacional Público
Introducción al Estudio del Derecho	Derecho Penal II
Metodología de la Investigación	Derecho Procesal Civil I
Sociología Jurídica	Derecho Procesal Penal
Teoría General del Estado	Historia del Derecho
Tercer Año	*Cuarto Año*
Derecho Procesal Civil II	Derecho Civil IV
Medicina Legal	Derecho Fiscal I
Derecho del Trabajo II	Clínica Procesal I
Derecho Civil III	Derecho Internacional Privado
Derecho de la Seguridad Social	Derecho Mercantil II
Derecho Mercantil I	Amparo I
Garantías Individuales	Optativas: Dos materias a cursar
Derecho Económico	Criminología y Derecho Penitenciario
	Teoría de la Administración Pública
	Psiquiatría Forense
	Lógica Jurídica
	Derecho Electoral
Quinto Año	
Amparo II	
Derecho Fiscal II	
Filosofía del Derecho	
Derecho Agrario	
Clínica Procesal II	
Optativas: Dos materias a cursar	
Derecho Bancario	
Derecho Marítimo	
Derecho Notarial y Registral	
Judicatura	

Fuente: Secretaría Académica de la FDyCS de la UMSNH.

6.1.4.6. El Perfil del Ingreso

El perfil de ingreso del que se parte en el programa académico de Licenciado es Derecho tiene que ver con poseer vocación de servicio hacia sus semejantes, comprometerse para asumir los principios éticos-filosóficos, con valores arraigados al quehacer jurídico. Además deberá contar con conocimientos, competencias, destrezas y habilidades en las siguientes áreas: 1) Razonamiento lógico, crítico, analítico y reflexivo; 2) dominio del lenguaje escrito y oral; 3) hábitos de estudio y aptitud para la comprensión

de lectura y de investigación; 4) aptitud para relacionarse con otras personas y capacidad de trabajo en equipo; 5) habilidades de discusión, investigación y argumentación de los problemas sociales con base en una actitud crítica y humanística; 6) conocimiento básico de la organización del Estado y de su ámbito de competencia; y 7) vocación conciliadora.

6.1.4.7. El Perfil del Egreso

Al término de la carrera, el egresado de la FDyCS podrá ubicar al derecho como un conjunto de ordenamientos surgidos del desarrollo de la sociedad como respuesta a su problemática; identificará la problemática del ámbito legal en sus diversos campos de aplicación y solución de estos problemas mediante el uso de técnicas y criterios jurídicos; comprenderá el sentido democrático y nacional del orden jurídico vigente; dominará la epistemología, así como la sistemática y la técnica jurídicas; conocerá el entorno económico, político y social de la Nación en el cual se aplica el Derecho; aplicará el lenguaje jurídico, tanto para emitir como para interpretar documentos escritos o comunicaciones orales; participará en el desarrollo teórico y práctico de la doctrina y de la praxis jurídica; tendrá sólida vocación de servicio hacia el ser humano y la sociedad, facilidad de trato social y trabajo en equipo; desarrollará y vinculará el sentido ético del Derecho con las actividades específicas del ejercicio profesional del mismo; poseerá competencias y destrezas para enfrentar situaciones difíciles y capacidad para tomar decisiones; y comprenderá la noción universal del Derecho, sus conceptos jurídicos universales y conocerá las diversas fuentes y ramas del derecho, entre otras capacidades.

6.1.4.8. La Titulación

De acuerdo con la normativa de titulación vigente en la FDyCS, las modalidades de titulación en la unidad académica de referencia son diversas, y entre ellas se cuenta con; 1) Titulación por promedio, según aprovechamiento académico; 2) examen profesional; 3) examen general para el egreso de la Licenciatura en Derecho; 4) curso de especialización; y 5) memoria en servicio de la comunidad.

6.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA PRIMERA FASE DE INVESTIGACIÓN

Como se refirió anteriormente, los fines de esta etapa fueron, por un lado, sensibilizar a los miembros de la FDyCS de la UMSNH sobre su participación y protagonismo en el proceso de autoevaluación y el diseño de las propuestas de mejora y, por otra parte, consultar a los principales protagonistas del proceso educativo (profesores, estudiantes y egresados) y miembros de la Facultad en torno a aquellos criterios que, a su juicio, son los más importantes para realizar la evaluación y fundamentar el proceso de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

En función de lo anterior, en este apartado se dará cuenta de los aspectos que los miembros consultados de la Licenciatura en Derecho del sistema escolarizado de la FDyCS de la UMSNH consideraron pertinentes para incluirse en el proceso de autoevaluación de la calidad del servicio educativo en la unidad académica en estudio. Por lo tanto, los resultados que aquí se pretende exponer son los referentes a las opiniones que, tanto profesores, estudiantes como egresados hicieron de las unidades de análisis y los criterios que se les consultaron mediante el *chek list* (ver *Tabla A.11 Lista de Factores Asociados a la Calidad Educativa,* del Anexo 7), mismos que se consensuaron legitimaron a través de los cuestionarios (de profesores, estudiantes y egresados) surgidos como producto de los grupos de discusión (de profesores, estudiantes y egresados).

Finalmente, la valoración que se consideró para incluir un determinado criterio en el proceso de autoevaluación, a través de la incorporación de los elementos seleccionados por los actores consultados en el cuestionario respectivo, fue dada a partir del número de menciones recibido por los elementos sugeridos en el *chek list* resuelto por profesores, alumnos y egresados. Así, se consideró incorporar en los cuestionarios ítems contenedores de los elementos con mayores menciones ligadas con el indicador del factor respectivo[3].

6.2.1. Valoración de la Unidad de Análisis Docencia

Como resultado de la indagación teórica de este trabajo, la variable *docencia* adoptó las siguientes dimensiones:

1. Eficacia de la enseñanza.
2. Estrategias didácticas.
3. Evaluación del aprendizaje.
4. Plan de estudios.
5. Interacciones didácticas.
6. Planeación de la educación universitaria.
7. Formación del profesorado.
8. Insumos o recursos físicos.
9. Ambiente interno.
10. Procesos formativos.
11. Normativa del personal académico.
12. Normativa de estudiantes.

Y para elegir los indicadores de estas dimensiones, se propusieron 71 opciones,

3. Cuando dos elementos obtuvieron similar número de menciones, y tal número fue el mayor en términos relativos, entonces se optó por incluir a los dos elementos en el cuestionario respectivo a través de la selección de las preguntas ligadas con tales elementos.

como pudo apreciarse en la Tabla 1.4a del Capítulo 1 de este estudio. A través de la resolución del *chek list* y la práctica de los grupos de discusión (ver Anexos 12, 13 y 14), se pudo arribar a la consideración de 18, 19 y 16 elementos indicativos de las 12 dimensiones de la variable *docencia,* para los cuestionarios de los profesores, estudiantes y egresados, respectivamente. Así, se da cuenta del esquema de correspondencia entre las dimensiones, los indicadores y los ítems de la variable de estudio *docencia* a través de los Anexos 8, 15 y 19 de este trabajo.

Por lo tanto, el esquema definitivo de operacionalización de la variable de estudio *docencia* se muestra en el Anexo 15, en la cual se encuentra el desglose de los indicadores de la variable de referencia considerados en este estudio.

La resolución de los *check list,* los grupos de discusión, la selección de indicadores y la operacionalización de las variables, finalmente, hicieron posible la configuración de los cuestionarios para profesores, estudiantes y egresados. E interesa aquí hacer referencia únicamente a que los *primeros* 18, 19 y 16 ítems de los cuestionarios para profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, en su versión de procesamiento de datos, corresponden a la unidad de análisis *docencia,* ítems éstas que constituyeron el medio de obtención de información para las valoraciones y análisis que a propósito de la *docencia* en la FDyCS de la UMSNH se incluyen en esta investigación (ver Anexos 23, 24 y 25).

6.2.2. Valoración de la Unidad de Análisis Investigación

La investigación representa una de las funcionan sustantivas propias de las IES y sus unidades académicas, lo cual resulta válido en el caso de la FDyCS de la UMSNH, objeto de estudio en este trabajo. Así, derivado de la reflexión teórica de este estudio, la variable *investigación* presentó una serie de dimensiones de la que a continuación se da cuenta:

1. Marco legal de la investigación.
2. Organización de la investigación.
3. Modalidades de la investigación.
4. Interacciones de la investigación.
5. Resultados de la investigación.

Además, para elegir los indicadores de estas dimensiones, se propusieron 24 opciones, como puede constatarse en la Tabla 1.4b del Capítulo 1 de este estudio. A través de la resolución del *chek list* y la práctica de los grupos de discusión (ver Anexos 12,13 y 14), se pudo arribar a la consideración de 12, 16 y 7 elementos indicativos de las 5 dimensiones de la variable *investigación,* para los cuestionarios de los profesores, estudiantes y egresados, respectivamente. Así, se da cuenta del esquema de correspondencia entre las dimensiones, los indicadores y los ítems de la variable de estudio *investigación* a través de

los Anexos 8, 15 y 19 de este trabajo.

Por lo tanto, el esquema definitivo de operacionalización de la variable de estudio *investigación* se muestra en la Tabla A.15 del Anexo 16, en la cual se encuentra el desglose de los indicadores de la variable de referencia considerados en este estudio.

La resolución de los *check list,* los grupos de discusión, la selección de indicadores y la operacionalización de las variables, finalmente, hicieron posible la configuración de los cuestionarios para profesores, estudiantes y egresados. E interesa aquí hacer referencia únicamente a que los *segundos* 12, 16 y 7 ítems de los cuestionarios para profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, en su versión de procesamiento de datos, corresponden a la unidad de análisis *investigación,* ítems éstos que constituyeron el medio de obtención de información para las valoraciones y análisis que a propósito de la investigación en la FDyCS de la UMSNH se incluyen en este trabajo (ver Anexos 23, 24 y 25).

6.2.3. Valoración de la Unidad de Análisis Administración/Gestión

Producto de la revisión de índole teórica efectuada en este trabajo, para la variable *administración/gestión* se identificaron las dimensiones siguientes:

1. Administración del personal.
2. Gestión de los procesos administrativos y financieros.
3. Conducción académico-administrativa del programa.
4. Gestión de la mejora de la calidad.
5. Organización y estructura institucionales.
6. Normativa para empleados.
7. Lineamientos normativos para la administración.

Así, para escoger los indicadores de estas dimensiones, se propusieron 26 opciones, como pudo apreciarse en la Tabla 1.4b del Capítulo 1 de este estudio. A través de la resolución del *chek list* y la práctica de los grupos de discusión (ver Anexos 12, 13 y 14), se pudo arribar a la consideración de 11, 10 y 10 elementos indicativos de las 26 dimensiones de la variable *administración/gestión,* para los cuestionarios de los profesores, estudiantes y egresados, respectivamente. Así, se da cuenta del esquema de correspondencia entre las dimensiones, los indicadores y los ítems de la variable de estudio *administración/gestión* a través de los Anexos 8, 15 y 19 de este trabajo.

Por lo tanto, el esquema definitivo de operacionalización de la variable de estudio administración/gestión se muestra en el Anexo 17, en la cual se encuentra el desglose de los indicadores de la variable de referencia considerados en este ejercicio analítico.

La resolución de los *check list,* los grupos de discusión, la selección de indicadores

y la operacionalización de las variables, finalmente, hicieron posible la configuración de los cuestionarios para profesores, estudiantes y egresados. E interesa aquí hacer referencia únicamente a que los *terceros* 11, 10 y 10 ítems de los cuestionarios para profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, en su versión de procesamiento de datos, corresponden a la unidad de análisis *administración/gestión,* ítems estos que constituyeron el medio de obtención de información para las valoraciones y análisis que a propósito de la docencia en la FDyCS de la UMSNH se incluyen en esta investigación (ver Anexos 23, 24 y 25).

6.2.4. Valoración de la Unidad de Análisis Extensión y Difusión

La unidad de análisis *extensión y difusión,* en el marco de las IES, representa para las unidades académicas de las universidades la oportunidad de proyectar dinámicamente la cultura y orientar a la sociedad en su conjunto con los actores universitarios. En tal valoración, en esta unidad se han incluido los criterios que permiten caracterizarla tanto en el ámbito general como en las formas y modalidades particulares de la FDyCS de la UMSNH.

En adición, como resultado de la investigación teórica de este trabajo, la variable *extensión y difusión* adoptó las siguientes dimensiones:

1. Marco legal.
2. Organización.
3. Formatos.
4. Interacciones.
5. Producto.
6. Relaciones con el contexto.

Y para elegir los indicadores de estas dimensiones, se propusieron 34 opciones, como pudo apreciarse en la Tabla 1.4c del Capítulo 1 de este estudio. A través de la resolución del *chek list* y la práctica de los grupos de discusión (ver Anexos 12, 13 y 14), se pudo arribar a la consideración de 10, 10 y 10 elementos indicativos de las 34 dimensiones de la variable docencia, para los cuestionarios de los profesores, estudiantes y egresados, respectivamente. Así, se da cuenta del esquema de correspondencia entre las dimensiones, los indicadores y los ítems de la variable de estudio *extensión y difusión,* a través de los Anexos 8, 15 y 19 de este trabajo.

Por lo tanto, el esquema definitivo de operacionalización de la variable de estudio *extensión y difusión* se muestra en la Tabla A.17 del Anexo 18, en la cual se encuentra el desglose de los indicadores de la variable de referencia considerados en este estudio.

La resolución de los *check list,* los grupos de discusión, la selección de indicadores y la operacionalización de las variables, finalmente, hicieron posible la configuración de los

cuestionarios para profesores, estudiantes y egresados. E interesa aquí hacer referencia únicamente a que los últimos 10, 10 y 10 ítems de los cuestionarios para profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, en su versión de procesamiento de datos, corresponden a la unidad de análisis *extensión y difusión,* ítems estos que constituyeron el medio de obtención de información para las valoraciones y análisis que a propósito de la *extensión y difusión,* en la FDyCS de la UMSNH se incluyen en esta investigación (ver Anexos 23, 24 y 25).

6.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LA SEGUNDA FASE DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta el análisis del proceso de autoevaluación realizado en la FDyCS de la UMSNH durante el ciclo escolar 2008-2009, a fin de dar cuenta de los datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios a profesores, alumnos y egresados. Además, en aras de mostrar la información con cierto orden, se continúan empleando las divisiones de criterios y subcriterios o dimensiones e indicadores, según correspondan y hagan referencia a las cuatro unidades de análisis estructuradas (o variables): docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión.

6.3.1. Los Cuestionarios, su Aplicación y los Datos de Clasificación Obtenidos

Luego de la correspondiente carta de presentación, los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados se encuentran articulados a partir de dos partes esenciales, a saber: los datos de clasificación y los datos temáticos de opinión del encuestado. Sobre los primeros habrá de concentrarse la exposición de la que se de cuenta enseguida.

Así, en el caso del cuestionario para profesores se efectuaron trece ítems con el fin de clasificar a los miembros del sector docente de la FDyCS de la UMSNH. En tal dinámica, entonces, los profesores de la unidad académica en estudio fueron catalogados cualitativamente a partir de la consideración de los siguientes criterios:

1. Sexo.
2. Edad.
3. Antigüedad en la Universidad.
4. Condición de contrato.
5. Categoría.
6. Tiempo de contratación.
7. Nivel de estudios concluidos.
8. Disciplina a la que pertenecen los estudios realizados.
9. Área(s) del Derecho en que se desempeña la docencia.

10. Se cuenta o no con cargo administrativo.
11. Se desempeña o no la investigación en la Universidad.
12. Área(s) del Derecho en que se desempeña la investigación.
13. Tipos de trabajos realizados en torno a la investigación.

Luego de aplicar los 75 cuestionarios para profesores de acuerdo con los protocolos metodológicos establecidos, la información que se obtuvo a partir de considerar la sección de *datos de clasificación,* fue la siguiente:

1. El 74% de los profesores encuestados fueron varones y el 26% restante mujeres.
2. El 18% de los docentes considerados en la consulta tienen entre 30 y 40 años; la edad del 43% de los profesores encuestados oscila entre los 40 y 50; el 27% son docentes entre los 50 y 60 años; y el 12% restante son profesores con más de 60 años.
3. El 8% de los profesores encuestados tiene una antigüedad en la UMSNH de menos de 5 años; el 14% ha laborado de 5 a 10 años; el 19% tiene entre 10 y 15 años de labor universitaria; el 24% de los consultados posee entre 15 y 20 años de servicio; el 22% declaró contar con una antigüedad entre los 20 y 25 años; y el 13% restante informó que posee más de 25 años de servicio docente.
4. En torno a la condición de contrato definitivo o contrato temporal, el 73% de los docentes encuestados posee un contrato definitivo y el restante 27% cuenta con un contrato eventual.
5. De los docentes encuestados, el 11% fueron profesores titulares; el 21% profesores asociados; y el restante 68% fueron docentes por asignatura.
6. El 32% de los profesores consultados se encuentran contratados de tiempo completo por la Universidad, y el 68% restante posee un contrato laboral por horas.
7. El nivel de estudios con que cuentan los docentes consultados, fue el siguiente: el 11% posee el grado de doctor; el 39% cuenta con el grado de maestría; el 4% tiene una especialidad; y el 46% restante cuenta únicamente con el nivel licenciatura.
8. Sobre la disciplina de los estudios efectuados por los docentes encuestados, la información obtenida fue la siguiente: a) de los 75 encuestados, el 94% cuenta con la licenciatura en Derecho, y el 6% restante con las licenciaturas en Contabilidad, Economía, Ciencias Políticas y Docencia; b) Entre quienes cuentan con especialidades (4%), éstas han sido en Derecho Procesal, Derecho Penal, Derecho Electoral y Derecho Constitucional; c) los grados de maestría, para el 39% de la muestra, son: el 78% en Derecho, el 9% en Educación, el 2% en Ciencias Económicas y el 11% restante en Ciencias Sociales; y, d) los grados de doctorado son en las áreas de Derecho (88%), Sociología (2%), Educación (4%), Economía (2%) y Administración (4%).
9. Además, el 26% de los encuestados orienta la docencia hacia el Derecho

Civil; el 24% al Derecho Penal; el 7% al Derecho Mercantil; el 16% al Derecho Constitucional; el 8% al Derecho Internacional; el 10% al Derecho Económico; 4% al Derecho Notarial; y el 5% restante, al Derecho Administrativo.

10. El 16% de los profesores consultados al día de la aplicación del cuestionario contaban con cargo administrativo al interior de la UMSNH, y el 84% restante no tenía cargo alguno.
11. El 32% de los docentes encuestados desempeñan trabajos de investigación en la unidad académica de estudio, y el restante 68% de profesores no realizan estas tareas.
12. De los profesores titulares y asociados que realizan investigación (32% de la muestra), el 29% orienta su trabajo indagatorio hacia el Derecho Civil, el 18% hacia el derecho Penal, el 22% hacia el Derecho Constitucional, el 12% hacia el Derecho Internacional, el 8% hacia el Derecho Económico. El 11% restante, declaró dirigirlo hacia otras áreas del Derecho no contempladas en las opciones dispuestas en el cuestionario.
13. Sobre los formatos de trabajo efectuados por los docentes consultados, se obtuvo la siguiente información: el 71% de la muestra declaró haber realizado ponencias; el 32% declaró haber escrito libros o producido digestos; el 68% informó contar con tesis dirigidas; el 32% apuntó su participación en proyectos de investigación; y el 61% estableció contar con artículos de su autoría.

En segundo término, a través del cuestionario para estudiantes se articularon seis ítems con el fin de clasificar a los miembros del sector alumnos de la FDyCS de la UMSNH. En tal dinámica, entonces, los estudiantes de la unidad académica en estudio fueron catalogados cualitativamente a partir de la consideración de los siguientes criterios:

1. Sexo.
2. Edad.
3. Tiempo en la unidad académica.
4. Grado que se encuentra cursando en la unidad académica.
5. Se cuenta o no con cargo de representación.
6. Si se cuenta con un cargo de representación, ¿cuál es?

Luego de aplicar los 94 cuestionarios para estudiantes de acuerdo con los protocolos metodológicos establecidos, la información que se obtuvo a partir de considerar la sección de *datos de clasificación,* fue la siguiente:

1. El 54% de los estudiantes encuestados fueron varones y el 46% restante mujeres.
2. El 2% de los estudiantes considerados en la consulta tienen menos de 18 años; la edad del 68% de los alumnos encuestados oscila entre los 18 y 23; el 17% son estudiantes entre los 31 y 35 años; y el 13% restante fueron alumnos con más de 35 años.
3. El 28% de los alumnos encuestados tiene una antigüedad en la UMSNH de

menos de 1 año; el 17% ha estudiando en la Universidad de 1 a 2 años; el 19% tiene de 2 a 3 años en la Universidad; el 20% de los consultados posee entre 3 y 4 años de estadía universitaria; el 7% declaró contar con una antigüedad entre los 4 y 5 años; y el 9% restante informó que posee más de 5 años en la unidad académica.

4. En torno al grado que cursan en la Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH, el 30% de los alumnos encuestados se encuentra en primer año; el 17% cursa el segundo año; el 19% transita por el tercer grado; el 29% de los alumnos encuestados cursa el cuarto año; y el 7% se encuentra en el quinto año.
5. El 13% de los estudiantes consultados al día de la aplicación del cuestionario contaban con cargo de representación al interior de la UMSNH, y el 87% restante no tenía cargo alguno.
6. Finalmente, de los estudiantes consultados con posesión de cargo de representación, el 0% era consejero universitario; el 10 fueron consejeros técnicos, el 15% eran consejeros estudiantiles; y el 75% restante eran jefes de grupo.

Por último, en el caso de los egresados, el cuestionario formulado propuso ocho ítems con el fin de clasificar a los exalumnos de la FDyCS de la UMSNH. En tal dinámica, entonces, los egresados de la unidad académica en estudio fueron catalogados cualitativamente a partir de la consideración de los siguientes criterios:

1. Sexo.
2. Edad.
3. Tiempo de graduado.
4. Forma de ingreso a la unidad académica.
5. Tiempo de estancia en la unidad académica.
6. Tiempo transcurrido para la obtención del primer empleo.
7. Sector de desempeño profesional.
8. Área del Derecho vinculada con el desempeño profesional.

Después de aplicar los 75 cuestionarios para egresados de acuerdo con los protocolos metodológicos establecidos, la información que se obtuvo a partir de considerar la sección de *datos de clasificación,* fue la siguiente:

1. El 57% de los profesores encuestados fueron varones y el 43% restante mujeres.
2. El 39% de los exalumnos considerados en la consulta tienen menos de 30 años; la edad del 25% de los egresados encuestados oscila entre los 30 y 40; el 17% son exalumnos entre los 40 y 50 años; el 16% son exalumnos de entre 50 y 60 años; y el 3% restante son egresados con más de 60 años.
3. En cuanto al tiempo de graduado, el 36% de los encuestados tiene menos de 1

años; el 33% de los exalumnos tiene de 1 a 5 años; el 11% de entre 6 a 10 años; el 9% entre 11 y 15 años; el 7% de entre 16 a 20 años; y el 4% más de 20 años.

4. El 93% de los exalumnos encuestados reveló que efectuó su ingreso a la FDyCS de la UMSNH a través de la presentación y aprobación de un examen de selección; y el 7% restante afirmó haberlo hecho luego de zanjar administrativamente su inscripción en la unidad académica en estudio.
5. En torno al tiempo en que se permaneció en la FDyCS de la UMSNH, el 71% de los encuestados reveló haberlo hecho durante un promedio de cinco años, y el 29% restante informó haber tenido una estadía superior a los cinco años.
6. El tiempo transcurrido para incorporarse al primer empleo fue de menos de un año para el 12% de los encuestados; de entre 1 y 2 años para el 28%; entre 3 y 4 años para el 31%; y más de 4 años para el porcentaje restante de los encuestados (29%).
7. Finalmente, en el sector público se desempeña profesionalmente el 37% de los egresados consultados, y el restante 63% lo hace en el sector privado.

6.3.2. Los Cuestionarios, su Aplicación y la Información Temática de Opinión del Encuestado: El Procesamiento de las Variables de Estudio

Junto con los datos de clasificación, en los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados se consideró la consulta de una serie de datos temáticos de opinión. Este apartado se concreta, precisamente, a abordar los referidos datos temáticos de opinión de los encuestados.

Tabla 6.1: Cuestionario de Profesores* distribuido por Variables y Peguntas diseñado para la Investigación de Campo

Variables	Ítems
Docencia	1-18
Investigación	19-30
Administración/Gestión	31-42
Extensión y Difusión	43-51
¨/ Versión para aplicación del instrumento.	

Fuente: Anexos 7-21.

Por tanto, en el marco del eje estructural de la consulta a los grupos seleccionados (segunda parte de los cuestionarios: *Datos temáticos de opinión del encuestado),* el cuestionario para profesores contempló 51 ítems, de los cuales 18 correspondieron a la variable docencia, 12 a la variable investigación, 11 a la variable administración/gestión y 10 a la variable extensión y difusión (ver Tabla 6.1). Además, en un lapso de una semana, se aplicó este cuestionario a 75 profesores de la FDyCS de la UMSNH con el éxito esperado.

Tabla 6.2: Cuestionario de Estudiantes* distribuido por Variables y Peguntas diseñado para la Investigación de Campo

Variables	Ítems
Docencia Investigación Administración/Gestión Extensión y Difusión	1-19 20-25 26-35 36-45
¨/ Versión para aplicación del instrumento.	

Fuente: Anexos 7-21.

En el caso de los estudiantes, el cuestionario para estudiantes consideró 45 ítems, de los cuales 19 se vincularon con la variable docencia, 6 con la variable investigación, 10 con la variable administración/gestión y 10 con la variable extensión y difusión (ver Tabla 6.2). Igualmente, en un tiempo de una semana pudo ser aplicado el cuestionario a 95 estudiantes activos de la FDyCS de la UMSNH con los resultados esperados.

Tabla 6.3: Cuestionario de Egresados* distribuido por Variables y Peguntas diseñado para la Investigación de Campo

Variables	Ítems
Docencia Investigación Administración/Gestión Extensión y Difusión	1-16 17-23 24-33 34-43
¨/ Versión para aplicación del instrumento.	

Fuente: Anexos 7-21.

Y, en la misma lógica, para el segmento de exalumnos fueron formulados 43 ítems en el cuestionario de egresados, de los cuales 16 se identificaron con la variable docencia, 7 con la variable investigación, 10 con la variable administración y gestión y 10 con la variable extensión y difusión (ver Tabla 6.3). Además, en un lapso de dos semanas se pudo aplicar y recabar el cuestionario a 95 exalumnos de la FDyCS de la UMSNH con los resultados programados.

A partir de estos cuestionarios y su aplicación se tornó factible la obtención de la información clara y precisa, con una estructura estandarizada, que tradujo y operacionalizó la problemática objeto de la investigación.

Es de destacar que los cuestionarios cumplen con la validez y fiabilidad exigibles a todo instrumento recoloector de información. Son válidos en tanto que procuran "captar de manera significativa y en un grado suficiente y satisfactorio aquello que es objeto de investigación" (Ander-Egg, 1994: 273); y son fiables ya que ostentan "la capacidad de

obtener iguales y similares resultantes aplicando las mismas preguntas acerca de los mismos hechos o fenómenos” *(Ídem).*

En el caso de estos tres cuestionarios que constituyeron los instrumentos fundamentales en la recolección de la información de las distintas variables que forman parte de la investigación, el nivel de validez y confiabilidad se derivó a través de la obtención del estadístico de confiabilidad Alfa de Cronbach. Dicho estadístico resultó ser de 0.903 en el cuestionario de profesores (véase Anexo 22); de 0.880 en el cuestionario de estudiantes (ver Anexo 23); y de 0.912 en el cuestionario de egresados (ver Anexo 24). Así, estos estadísticos fundamentan la validez y confiabilidad de los cuestionarios empleados en la investigación de campo de este estudio.

6.3.2.1. Procesamiento de la Variable Dependiente Calidad Educativa

El análisis de la Calidad Educativa en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, la variable dependiente de este estudio, se efectuó con base en los resultados obtenidos de los cálculos realizados sobre las matrices de datos de los cuestionarios aplicados. Estas matrices de datos fueron consideradas para los casos de los cuestionarios de los profesores, de los estudiantes y de los egresados, en su versión para aplicación del instrumento, y han sido dispuestas en los Anexos 29, 30, 31, 32, 33 y 34 de este documento.

Así, los primeros resultados en términos de sus medidas de tendencia central para la variable dependiente, han sido reportados en la sección de Anexos de este trabajo. Para el caso del cuestionario de profesores, ver Anexo 36; para el caso del cuestionario de estudiantes, véase Anexo 45; y para el caso del cuestionario de egresados, ver Anexo 54.

Igualmente, los resultados obtenidos de la distribución de frecuencias para la variable dependiente fueron reportados en la sección de Anexos de esta investigación.

Para el caso del cuestionario de profesores, ver Anexo 37. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada uno de los 51 ítems en torno a la variable dependiente Calidad Educativa, consideradas en el cuestionario de profesores. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada ítem. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 204 (51*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 51 (51*1); y los puntajes intermedios son de 102 (51*2) y 153 (51*3).

En consideración de lo anterior (51, 102, 153 y 204), la distribución de frecuencias de la variable dependiente Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de profesores, reporta que el 1.3%, el 52% y el 46.7% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aceptan la Calidad Educativa como un factor relevante nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente (ver Anexo 37).

Para el caso del cuestionario de estudiantes, ver Anexo 46 de este trabajo. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada uno de los 45 ítems

en torno a la variable dependiente Calidad Educativa, considerados en el cuestionario de estudiantes. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada ítem. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 180 (45*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 45 (45*1); y los puntajes intermedios son de 90 (45*2) y 135 (45*3).

En consideración de lo anterior (45, 90, 135 y 180), la distribución de frecuencias de la variable independiente Docencia en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de estudiantes, reporta que el 1.1%, el 54.2% y el 45.8% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que el estudiantado de la FDyCS de la UMNSH acepta la Calidad Educativa como un factor relevante nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente (ver Anexo 46).

Para el caso del cuestionario de egresados, ver Anexo 55 de este trabajo. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada uno de los 43 ítems en torno a la variable dependiente Calidad Educativa, considerados en el cuestionario de egresados. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada ítem. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 172 (43*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 43(43*1); y los puntajes intermedios son de 86 (43*2) y 129 (43*3).

En consideración de lo anterior (43, 86, 129 y 172), la distribución de frecuencias de la variable independiente Docencia en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de egresados, reporta que el 2.1%, el 55.3% y el 42.6% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH aceptan la Calidad Educativa como un factor relevante nunca, a veces y frecuentemente (ver Anexo 55).

6.3.2.2. Procesamiento de las Variables Independientes Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión

Idenficados los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de Licenciado en Derecho de la FDyCS de la UMSNH, objetivo principal de esta investigación, es imperativo determinar la influencia que las variables independientes Docencia, Investigación, Administración/ Gestión y Extensión y Difusión, tienen sobre la variable dependiente Calidad Educativa, uno de los objetivos particulares de este estudio. Así, para el cumplimiento de tal objetivo resulta útil el análisis estadístico de las variables independientes referidas y que ha sido expresado como se expone en los siguientes espacios.

En el caso del cuestionario de profesores, los resultados en términos de las medidas de tendencia central para las variables independientes Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión, se informan a través del Anexo 38.

Además, en el caso del cuestionario de estudiantes, los resultados en términos de las medidas de tendencia central para las variables independientes Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión, se informan a través del Anexo 47.

Y, en el caso del cuestionario de egresados, los resultados en términos de las medidas de tendencia central para las variables independientes Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión, se informan a través del Anexo 56.

6.3.2.2.1. Procesamiento de la Variable Independiente Docencia

El análisis de la docencia en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, una de las variables independientes de este estudio, se efectuó con base en los resultados obtenidos de los cálculos realizados sobre las matrices de datos de los cuestionarios aplicados. Estas matrices de datos fueron consideradas para los casos de los cuestionarios de los profesores, de los estudiantes y de los egresados, en su versión para aplicación del instrumento, y han sido dispuestas en los Anexos 55, 44 y 53 de este documento.

Así, con relación a la variable independiente Docencia, la distribución de frecuencias que se desprendió de la investigación de campo, en el caso del cuestionario de profesores, se aborda a través del Anexo 39 de este trabajo. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada uno de los 18 reactivos de la variable independiente Docencia, considerados en el cuestionario de profesores. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 72 (18*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 18 (18*1); y los puntajes intermedios son de 36 (18*2) y 54 (18*3).

En consideración de lo anterior (18, 36, 54 y 72), la distribución de frecuencias de la variable independiente Docencia en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de profesores, reporta que el 41.3% y el 58.7% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Docencia como una variable que incide a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 39).

En el caso del cuestionario de estudiantes, la distribución de frecuencias para la variable independiente docencia, se dispone a través del Anexo 48 de este trabajo. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada uno de los 19 ítems de la variable independiente docencia, considerados en el cuestionario de estudiantes. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada ítem. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 76 (19*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 19 (19*1); y los puntajes intermedios son de 38 (19*2) y 57 (19*3).

En consideración de lo anterior (19, 38, 57 y 76), la distribución de frecuencias de la variable independiente Docencia en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de estudiantes, reporta que el 35.1% y el 64.9% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los estudiantes de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la docencia como una variable que incide a veces y frecuentemente, respectivamente, en el

concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 48).

Y, en el caso del cuestionario de egresados, la distribución de frecuencias para la variable independiente Docencia se concentra en la información que despliega el Anexo 57 de este documento. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada uno de los 16 ítems de la variable independiente Docencia, considerados en el cuestionario de egresados. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 64 (16*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 16 (16*1); y los puntajes intermedios son de 32 (16*2) y 48 (16*3).

En consideración de lo anterior (16, 32, 48 y 64), la distribución de frecuencias de la variable independiente Docencia en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de egresados, reporta que el 34% y el 66% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la docencia como una variable que incide a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 57).

6.3.2.2.2. Procesamiento de la Variable Independiente Investigación

El análisis de la Investigación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, una de las variables independientes de este estudio, se efectuó con base en los resultados obtenidos de los cálculos realizados sobre las matrices de datos de los cuestionarios aplicados. Estas matrices de datos fueron consideradas para los casos de los cuestionarios de los profesores, de los estudiantes y de los egresados, en su versión para aplicación del instrumento, y han sido dispuestas en los Anexos 35, 44 y 53 de este documento.

Así, con relación a la variable independiente Investigación, la distribución de frecuencias que se desprendió del estudio de campo, en el caso del cuestionario de profesores, se aborda a través del Anexo 40 de este documento. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 12 reactivos de la variable independiente Investigación, considerados en el cuestionario de profesores. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 48 (12*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 12 (12*1); y los puntajes intermedios son de 24 (12*2) y 36 (12*3).

En consideración de lo anterior (12, 24, 36 y 48), la distribución de frecuencias de la variable independiente Investigación en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de profesores, reporta que el 6.7%, el 64% y el 29.3% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Investigación como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 40).

En el caso del cuestionario de estudiantes, la distribución de frecuencias para la

variable independiente Investigación fue la que se expresa en la información disponible en el Anexo 49 de este trabajo. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 6 ítems de la variable independiente Investigación, considerados en el cuestionario de estudiantes. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 24 (6*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 6 (6*1); y los puntajes intermedios son de 12 (62) y 18 (6*3).

En consideración de lo anterior (6, 12, 18 y 24), la distribución de frecuencias de la variable independiente Investigación en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de estudiantes, reporta que el 20.2%, el 47.9% y el 31.9% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los estudiantes de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Investigación como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 49).

Y, en el caso del cuestionario de egresados, la distribución de frecuencias para la variable independiente Investigación, es la que se proporciona a través del Anexo 58 de esta investigación. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 7 ítems de la variable independiente investigación, considerados en el cuestionario de egresados. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 28 (7*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 7 (7*1); y los puntajes intermedios son de 14 (7*2) y 21 (7*3).

En consideración de lo anterior (7, 14, 21 y 28), la distribución de frecuencias de la variable independiente investigación en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de egresados, reporta que el 7.4%, el 56.4% y el 36.2% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Investigación como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la calidad educativa (ver Anexo 58).

6.3.2.2.3. Procesamiento de la Variable Independiente Administración/Gestión

El análisis de la Administración/Gestión en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, una de las variables independientes de este estudio, se efectuó con base en los resultados obtenidos de los cálculos realizados sobre las matrices de datos de los cuestionarios aplicados. Estas matrices de datos fueron consideradas para los casos de los cuestionarios de los profesores, de los estudiantes y de los egresados, en su versión para aplicación del instrumento, y han sido dispuestas en los Anexos 35, 44 y 53 de este documento.

Así, con relación a la variable independiente Administración/Gestión, la distribución de frecuencias que se desprendió del estudio de campo, en el caso del cuestionario de profesores, fue la que se despliega en el Anexo 41 de esta investigación. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 12 reactivos

de la variable independiente administración/gestión, considerados en el cuestionario de profesores. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 48 (12*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 12 (12*1); y los puntajes intermedios son de 24 (12*2) y 36 (12*3).

En consideración de lo anterior (12, 24, 36 y 48), la distribución de frecuencias de la variable independiente Administración/Gestión, en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de profesores, reporta que el 2.7%, el 38.6% y el 58.7% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Administración/Gestión, como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 41).

En el caso del cuestionario de estudiantes, la distribución de frecuencias para la variable independiente Administración/Gestión se incluye en el Anexo 50 de este trabajo. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 10 ítems de la variable independiente Administración/Gestión, considerados en el cuestionario de estudiantes. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada ítem. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 40 (10*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 10 (10*1); y los puntajes intermedios son de 20 (10*2) y 30 (10*3).

En consideración de lo anterior (10, 20, 30 y 40), la distribución de frecuencias de la variable independiente Administración/Gestión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de estudiantes, reporta que el 4.3%, el 52.1% y el 43.6% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los estudiantes de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Administración/Gestión como una variable que incide nunca, frecuentemente y a veces, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 50).

Y, en el caso del cuestionario de egresados, la distribución de frecuencias para la variable independiente Administración/Gestión, fue la que se presenta en el Anexo 59 de este documento. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 10 ítems de la variable independiente Administración/Gestión, considerados en el cuestionario de egresados. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 40 (10*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 10 (10*1); y los puntajes intermedios son de 20 (10*2) y 30 (10*3).

En consideración de lo anterior (10, 20, 30 y 40), la distribución de frecuencias de la variable independiente Administración/Gestión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de egresados, reporta que el 7.4%, el 47.9% y el 44.7% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Administración/Gestión como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 59).

6.3.2.2.4. Procesamiento de la Variable Independiente Extensión y Difusión

El análisis de la extensión y difusión en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, una de las variables independientes de este estudio, se efectuó con base en los resultados obtenidos de los cálculos realizados sobre las matrices de datos de los cuestionarios aplicados. Estas matrices de datos fueron consideradas para los casos de los cuestionarios de los profesores, de los estudiantes y de los egresados, en su versión para aplicación del instrumento, y han sido dispuestas en los Anexos 35, 44 y 53 de este documento.

Así, con relación a la variable independiente Extensión y Difusión, la distribución de frecuencias que se desprendió de la investigación de campo, en el caso del cuestionario de profesores, es la que se dispone en el Anexo 42 de esta investigación. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 9 ítems de la variable independiente Extensión y Difusión, considerados en el cuestionario de profesores. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 36 (9*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 9 (9*1); y los puntajes intermedios son de 18 (19*2) y 27 (9*3).

En consideración de lo anterior (9,18, 27 y 36), la distribución de frecuencias de la variable independiente Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de profesores, reporta que el 34.7%, el 62.3% y el 2.7% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Extensión y Difusión como una variable que incide a veces, frecuentemente y siempre, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 42).

En el caso del cuestionario de estudiantes, la distribución de frecuencias para la variable independiente Extensión y Difusión, se despliega en el contenido del Anexo 51 de este trabajo. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 10 ítems de la variable independiente Extensión y Difusión, considerados en el cuestionario de estudiantes. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 40 (10*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 10 (10*1); y los puntajes intermedios son de 20 (10*2) y 30 (10*3).

En consideración de lo anterior (10, 20, 30 y 40), la distribución de frecuencias de la variable independiente Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de estudiantes, reporta que el 4.3%, el 35.1% y el 60.6% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los estudiantes de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Extensión y Difusión como una variable que incide a veces, frecuentemente y siempre, respectivamente, en el concepto de la calidad educativa (ver Anexo 51).

Y, en el caso del cuestionario de egresados, la distribución de frecuencias para la variable independiente Extensión y Difusión, fue la que se reporta a través del Anexo 60

de este documento. En este caso, el número de categorías de respuesta es de cuatro para cada una de los 10 ítems de la variable independiente Extensión y Difusión, considerados en el cuestionario de egresados. Así, 4 es el valor máximo y 1 el valor mínimo para cada *ítem*. Por lo tanto, el puntaje total máximo es de 40 (10*4), en tanto que el puntaje mínimo es de 10 (10*1); y los puntajes intermedios son de 20 (10*2) y 30 (10*3).

En consideración de lo anterior (10, 20, 30 y 40), la distribución de frecuencias de la variable independiente Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la aplicación del cuestionario de egresados, reporta que el 8.5%, 51.1% y el 40.4% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Extensión y Difusión como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 60).

6.4. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LA SEGUNDA FASE DE INVESTIGACIÓN: CORRELACIÓN Y DETERMINACIÓN

Continuando con el procesamiento y la interpretación estadística de las variables, se torna imperativo introducir en este estudio los conceptos estadísticos de correlación y determinación. Así, el coeficiente de correlación de Pearson (r) constituye una prueba estadística que se emplea para el análisis de la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o razón. Este coeficiente se calcula a partir de las puntualizaciones registradas en una muestra en dos variables. Se vinculan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos (Hernández, Fernández y Bautista, 2007).

Además, el coeficiente de correlación de Pearson es susceptible de variar de (-1.00) a (+1.00), donde:

(-1.00)	→	Correlación negativa perfecta. Así, “a mayor X, menor Y” de forma proporcional. O sea, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre en una cantidad constante. Y esto también aplica a la siguiente situación: “A menor X, mayor Y”.
(-0.90)	→	Correlación negativa muy fuerte entre las variables.
(-0.75)	→	Correlación negativa considerable entre las variables.
(-0.50)	→	Correlación negativa media entre las variables.
(-0.10)	→	Correlación negativa débil entre las variables.
(0.00)	→	Inexistencia de correlación alguna entre las variables.
(+0.10)	→	Correlación positiva débil entre las variables.
(+0.50)	→	Correlación positiva media entre las variables.
(+0.75)	→	Correlación positiva considerable entre las variables.

(+0.90) → Correlación muy fuerte entre las variables.

(+1.00) → Correlación perfecta entre las variables.
Así, “a mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y” de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante.

El signo da cuenta de la dirección de correlación (positiva o negativa), y el valor numérico da cuenta de la magnitud del concepto de correlación.

De acuerdo con los principales medios para procesar un coeficiente de correlación (programas de análisis estadístico), si la significancia (s) es menor del valor 0.05, se afirma que el coeficiente es significativo al nivel de 0.05, es decir, 95% de confianza en que la correlación sea verdadera y 5% de probabilidad de error. Si la significancia es menor a 0.01, el coeficiente es significativo al nivel de 0.01, o sea, 99% de confianza de que la correlación sea verdadera y 1% de probabilidad de error.

Cuando el coeficiente de correlación de Pearson se eleva al cuadrado, podrá obtenerse el coeficiente de determinación (r^2). El resultado dará cuenta de la varianza de factores comunes. O sea, el porcentaje del cambio de una variable debido al cambio de otra variable y viceversa.

En primer término, en el caso de la aplicación del cuestionario de profesores, los datos obtenidos al formular el coeficiente de correlación de Pearson (r) en el presente estudio, fueron los que se exponen a través de la Tabla 6.4.

Tabla 6.4: Coeficientes de Correlación de Pearson a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Variables	Correlación
Docencia	0.890
Investigación	0.773
Administración/ Gestión	0.790
Extensión y Difusión	0.835
Calidad Educativa	0.822

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada, y dispuesta en el Anexo 43.

Igualmente, considerando el mismo instrumento y actores, los datos derivados de la formulación del coeficiente de determinación (r^2) en la investigación en curso, fueron los que se disponen a través de la Tabla 6.5.

Tabla 6.5: Coeficientes de Determinación a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Variables	Determinación
Docencia	0.792
Investigación	0.597
Administración/ Gestión	0.624
Extensión y Difusión	0.697
Calidad Educativa	0.677

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada, y dispuesta en el Anexo 43.

Las Tablas 6.4 y 6.5 dan cuenta de los conceptos de correlación y determinación a partir de la aplicación del instrumento de medición al segmento de profesores de la FDyCS de la UMSNH. Y la lectura estadística de tales coeficientes es, primero, que tanto la Docencia, la Investigación, la Administración/Gestión y la Extensión y Difusión se relacionan positiva y directamente con la Calidad Educativa, pues los coeficientes de correlación de Pearson de estas variables se ubicaron en correlación positiva considerable entre las variables y correlación fuerte entre las variables, destacando el vínculo entre la Calidad Educativa y la Docencia; y segundo, que todas las variables independientes determinan positivamente a la calidad educativa, es decir, la variable dependiente. Así lo muestran los niveles de tales coeficientes: determinación positiva media, positiva considerable y fuerte entre las variables, destacando la determinación ejercida por la Docencia sobre la Calidad Educativa.

En segundo término, en el caso de la aplicación del cuestionario de estudiantes, los datos obtenidos al formular el coeficiente de correlación de Pearson (r) en el presente estudio, fueron los que se exponen a través de la Tabla 6.6.

Tabla 6.6: Coeficientes de Correlación de Pearson a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

Variables	Correlación
Docencia	0.857
Investigación	0.580
Administración/ Gestión	0.808
Extensión y Difusión	0.739
Calidad Educativa	0.746

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada, y dispuesta en el Anexo 52.

Igualmente, considerando el mismo instrumento y actores, los datos derivados de la formulación del coeficiente de determinación (r^2) en la investigación en curso, fueron los que se disponen a través de la Tabla 6.7.

Tabla 6.7: Coeficientes de Determinación a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Variables	Determinación
Docencia	0.734
Investigación	0.336
Administración/ Gestión	0.653
Extensión y Difusión	0.546
Calidad Educativa	0.556

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada, y dispuesta en el Anexo 52.

Las Tablas 6.6 y 6.7 dan cuenta de los conceptos de correlación y determinación a partir de la aplicación del instrumento de medición al segmento de estudiantes de la FDyCS de la UMSNH. Y la lectura estadística de tales coeficientes es, primero, que tanto la Docencia, la Investigación, la Administración/Gestión y la Extensión y Difusión se relacionan positiva y directamente con la Calidad Educativa, pues los coeficientes de correlación de Pearson de estas variables se ubicaron en correlación positiva considerable entre las variables y correlación fuerte entre las mismas, destacando el vínculo entre la Calidad Educativa y la Docencia, así como la Calidad Educativa y la Administración/Gestión; y segundo, que todas las variables independientes determinan positivamente a la Calidad Educativa, es decir, la variable dependiente. Así lo muestran los niveles de tales coeficientes: determinación positiva media y positiva considerable entre las variables, destacando la determinación ejercida por la docencia sobre la Calidad Educativa.

En tercer lugar, en el caso de la aplicación del cuestionario de egresados, los datos obtenidos al formular el coeficiente de correlación de Pearson (r) en el presente estudio, fueron los que se exponen a través de la Tabla 6.8.

Tabla 6.8: Coeficientes de Correlación de Pearson a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Variables	Correlación
Docencia	0.872
Investigación	0.815
Administración/ Gestión	0.863
Extensión y Difusión	0.805
Calidad Educativa	0.838

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada, y dispuesta en el Anexo 61.

Igualmente, considerando el mismo instrumento y actores, los datos derivados de la formulación del coeficiente de determinación (r^2) en la investigación en curso, fueron los que se disponen a través de la Tabla 6.9.

Tabla 6.9: Coeficientes de Determinación a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Variables	Determinación
Docencia	0.760
Investigación	0.664
Administración/ Gestión	0.745
Extensión y Difusión	0.648
Calidad Educativa	0.703

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada, y dispuesta en el Anexo 61.

Las Tablas 6.8 y 6.9 dan cuenta de los conceptos de correlación y determinación a partir de la aplicación del instrumento de medición al segmento de egresados de la FDyCS de la UMSNH. Y la lectura estadística de tales coeficientes es, primero, que tanto la Docencia, la Investigación, la Administración/Gestión y la Extensión y Difusión se relacionan positiva y directamente con la calidad educativa, pues los coeficientes de correlación de Pearson de estas variables se ubicaron en correlación positiva considerable entre las variables y correlación fuerte entre las mismas, destacando el vínculo entre la Calidad Educativa y la Docencia, y la Calidad Educativa y la Administración/Gestión; y segundo, que todas las variables independientes determinan positivamente a la Calidad Educativa, es decir, la variable dependiente. Así lo muestran los niveles de tales coeficientes: determinación positiva media y positiva considerable entre las variables, destacando la determinación ejercida por la Docencia sobre la Calidad Educativa.

CUARTA PARTE
RESULTADOS Y PROPUESTA

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación interna o autoevaluación que se ha logrado materializar en la FDyCS de la UMSNH, ha posibilitado arribar a la descripción de su situación actual; pero no sólo ello, pues también representó un ejercicio participativo de reflexión efectiva de sus miembros.

En el presente apartado capitular se presentan los resultados de esta investigación; es decir, se da cuenta de las condiciones en que se encuentra la calidad educativa de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Para esto, se efectúa un análisis de las variables consideradas en el estudio, endógena e independientes; y se identifican, fundamentalmente, los niveles de correlación y de determinación entre las mismas.

Así, se dan a conocer los resultados obtenidos en la investigación de campo, y los cuales han sido derivados de la autoevaluación de la docencia, de la investigación, de la administración/gestión y de la extensión y difusión. Luego, se integran e interpretan tales resultados a través de un informe de autoevaluación. Se efectúa, después, un ejercicio de contrastación de los resultados obtenidos a través de la consideración de la participación de los informantes clave en la investigación, los cuales fueron definidos en la estrategia de esta investigación. Además, se articula una ampliación del estudio cuantitativo e interpretación de los resultados de la investigación, en la consideración del conjunto de variables dependiente e independientes analizados. Enseguida se formula el examen cuantitativo de las hipótesis de estudio; se muestra una síntesis de los resultados integrales del estudio; y, finalmente, se establece una sección para la discusión de estos últimos.

A partir de este proceso fue posible emplear un enfoque valorativo de las fortalezas y debilidades de la FDyCS de la UMSNH en torno a la calidad educativa de sus servicios y, sobre todo, identificar elementos para plantear el diseño de un plan de mejora de la calidad para la unidad académica examinada. En estos espacios se pretenderá la detección de los puntos fuertes y débiles autodefinidos por los miembros de la Facultad (a partir de los cuestionarios resueltos), para que a partir de ellos se deriven los principales aspectos que deben orientar las propuestas de mejora.

Los principales rasgos que caracterizan el informe de autoevaluación de la FDyCS de la UMSNH son los siguientes: a) el informe de autoevaluación de la FDyCS de la UMSNH del que se da cuenta aquí es global, en el sentido de que tiene cobertura de las cuatro dimensiones objeto de análisis (la docencia, de la investigación, de la administración/gestión y de la extensión y difusión), haciendo hincapié en las factibles relaciones entre las mismas; b) el informe es reflexivo y crítico, ya que representó un ejercicio participativo de reflexión profunda entre todos los miembros de la unidad académica en examen; c) la autoevaluación fue integral, en la medida en que se basó en la participación y el

concurso de todos los miembros de la Facultad, así como en la combinación de datos cuantitativos y opiniones cualitativas; d) el informe fue consensuado con los miembros de la unidad académica pues, tanto para la selección de los criterios de análisis, como para la posterior constatación antes de diseñar el plan de mejora; y e) la autoevaluación fue útil y comprometida, pues se pretende que sirva de base para la toma de decisiones que puedan ser ejecutadas por los integrantes de la FDyCS.

7.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En esta sección se habrán de presentar los resultados obtenidos de la investigación de campo, a través de la cual fue posible derivar aspectos de carácter cuantitativo de las variables que influyen en la Calidad Educativa del objeto de estudio. En consecuencia, enseguida se presentarán informes parciales de la autoevaluación instrumentada en la FDyCS de la UMSNH, en la consideración de destacar los resultados obtenidos por las variables del estudio.

7.1.1. Resultados obtenidos de la Autoevaluación de la Variable Independiente Docencia

En el contexto de la Segunda Fase de Investigación, y como resultado de la aplicación del instrumento de medición (el cuestionario) a los profesores, a los estudiantes y a los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana, puede derivarse aquí un informe de autoevaluación parcial en torno a la variable dependiente Docencia.

En primer lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 18 ítems sobre la Docencia, y formulados en el cuestionario para profesores (ver Anexo 62), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 1 El 46% y el 25.3% de los profesores reveló que en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (FDyCS de la UMSNH), frecuentemente y siempre, respectivamente, se efectúa el ingreso ordinario de los alumnos a partir de un examen de selección como criterio académico de referencia.

Ítem No. 2 El 46.7% y el 49.3% de los profesores apuntó que en la FDyCS de la UMSNH, frecuentemente y siempre, respectivamente, la exposición oral constituye una estrategia didáctica empleada en el programa académico de Licenciado en Derecho.

Ítem No. 3 El 28% y el 57% del cuerpo docente señalaron que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH, el trabajo en equipo es una dinámica didáctica instrumentada en el programa académico de referencia.

Ítem No. 4 El 30.7% y el 34.7% del personal académico refirió que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH, el debate o discusión de ideas constituye una estrategia didáctica empleada en las clases del programa académico en cuestión.

Ítem No. 5 El 78.7% de los académicos reveló que siempre, en la FDyCS de la UMNSH, en el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente efectúa una evaluación agendada con los alumnos de los grupos en que imparte una asignatura.

Ítem No. 6 El 72% de los profesores consignó que en la FDyCS de la UMSNH, en el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente realiza siempre una evaluación escrita.

Ítem No. 7 El 29.3% y el 44% del profesorado afirmó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH, en el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos.

Ítem No. 8 El 40% y el 37.3% de la planta docente afirmó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes.

Ítem No. 9 El 22.7% y el 53.3% de los profesores aseveró que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH el número de alumnos por clase es adecuado para la docencia.

Ítem No. 10 El 60% y el 29.3% del claustro de maestros puntualizó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH el profesorado participa en eventos como congresos académicos sobre su área de conocimiento.

Ítem No. 11 El 52% y el 25.3% del profesorado indicó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia.

Ítem No. 12 El 30.7% y el 30.7% de los profesores aseguró que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH el equipamiento de la biblioteca responde a las necesidades del usuario.

Ítem No. 13 El 24% y el 36% de la planta docente señalaron que frecuentemente y siempre, respectivamente, la FDyCS de la UMSNH tiene definida con claridad su misión.

Ítem No. 14 El 41.3% y el 44% del sector académico apuntó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH se respeta la libertad de cátedra que promueve un clima laboral adecuado para el trabajo.

Ítem No. 15 El 57.3% de los profesores aseguró que en la FDyCS de la UMSNH, los profesores siempre participan en una revisión periódica del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho.

Ítem No. 16 El 61.3% y el 20% de los académicos afirmó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH la única vía institucional de ingreso del profesorado es el concurso de oposición abierto.

Ítem No. 17 El 50.7% del segmento de académicos de la FDyCS de la UMSNH opinó que los profesores nunca son estimulados para su promoción por su productividad académica en función de la normatividad correspondiente.

Ítem No. 18 El 40% y el 40% de la planta docente estimó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en el proceso de titulación de los alumnos de la FDyCS de la UMSNH participa el profesorado a partir de sus perfiles profesionales.

En segundo lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a las 19 Ítems sobre la Docencia, y formuladas en el cuestionario para estudiantes (ver Anexo 63), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 1 El 41.5% y el 33% de los estudiantes reveló que frecuentemente y siempre, respectivamente, la Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH cuenta con programas institucionales de tutoría académica para el desarrollo estudiantil.

Ítem No. 2 El 40.4% y el 55.3% de los estudiantes señaló que frecuentemente y siempre, respectivamente, la clase magistral constituye una estrategia didáctica empleada en la FDyCS de la UMSNH.

Ítem No. 3 El 36.2% y el 50% del segmento estudiantil apuntó que frecuentemente y siempre, respectivamente, el trabajo en equipo constituye una dinámica didáctica instrumentada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la UMSNH.

Ítem No. 4 El 30.9% y el 36.2% de la comunidad estudiantil aseveró que el debate se emplea frecuentemente y siempre, respectivamente, como dinámica didáctica instrumentada en la FDyCS de la UMSNH.

Ítem No. 5 El 81.9% de los estudiantes reveló que en el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS de la UMSNH realiza evaluación de manera permanente.

Ítem No. 6 El 74.5% del estudiantado reportó que en la FDyCS de la UMSNH, los profesores consideran los trabajos de investigación bibliográfica como parte de la evaluación del aprendizaje.

Ítem No. 7 El 29.8% y el 48.9% de los estudiantes informó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH existe una oferta interesante de asignaturas optativas para el alumno.

Ítem No. 8 El 41.5% y el 36.2% del estudiantado señaló que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCs de la UMSNH el profesorado está disponible para orientar al alumno cuando es necesario.

Ítem No. 9 El 56.4% de la comunidad estudiantil reconoció que en la FDyCS de la UMSNH, los horarios de clase son adecuados a las necesidades de dicha comunidad.

Ítem No. 10 El 58.5% y el 30.9% de los estudiantes, frecuentemente y siempre, respectivamente, aceptan que en la FDyCS de la UMSNH los profesores están actualizándose permanentemente en sus conocimientos.

Ítem No. 11 El 52.1% y el 22.3% de la comunidad estudiantil de la FDyCS de la UMSNH, revelaron que frecuentemente y siempre, respectivamente, el profesorado es capaz de transmitir adecuadamente sus conocimientos al alumnado.

Ítem No. 12 El 34% y el 31.9% de los estudiantes de la FDyCS de la UMSNH, aseguraron que frecuentemente y siempre, respectivamente, las condiciones de las aulas fueron adecuadas para los estudios.

Ítem No. 13 El 26.6% y el 38.3% del estudiantado de la FDyCS de la UMSNH aseguró que frecuentemente y siempre, respectivamente, el equipamiento del centro de cómputo respondió a las necesidades del estudiante.

Ítem No. 14 El 42.6% y el 41.5% de los estudiantes de la FDyCS de la UMSNH afirmó que frecuentemente y siempre, respectivamente, la dependencia académica dio a conocer su misión con efectividad entre sus estudiantes.

Ítem No. 15 El 33% y el 56.4% del estudiantado señaló que frecuentemente y siempre, respectivamente, la FDyCS promueve la participación de los estudiantes.

Ítem No. 16 El 61.7% y el 18.1% de los estudiantes refirió que frecuentemente y siempre, respectivamente, con los conocimientos y habilidades impartidas por los profesores en la FDyCS de la UMSNH se motiva el interés de los estudiantes por las materias.

Ítem No. 17 El 51.1% y el 20.2% del estudiantado reveló que nunca y frecuentemente, respectivamente, los alumnos participan como auditorio consultado en los Concursos de Oposición, mecanismos por los cuales el profesorado hace su ingreso institucional a la FDyCS de la UMSNH.

Ítem No. 18 El 40.4% y el 43.6% de los alumnos aseguró que frecuentemente y siempre, respectivamente, los estudiantes con alto rendimiento académico son estimulados con becas académicas en la FDyCS de la UMSNH.

Ítem No. 19 El 69.1% del estudiantado apuntó que siempre la FDyCS cuenta con una reglamentación institucional para que los estudiantes del nivel licenciatura sean incorporados en las investigaciones coordinadas por el profesorado.

En tercer lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 16 ítems sobre la Docencia, y formulados en el cuestionario para egresados (ver Anexo 64), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 1 El 50% y el 20.2% de los egresados refirió que frecuentemente y siempre, respectivamente, de acuerdo con su experiencia, la FDyCS de la UMSNH cuenta con acciones encaminadas al incremento de la eficiencia terminal.

Ítem No. 2 El 51.1% y el 43.6% de los egresados sugirió que frecuentemente y siempre, respectivamente, en su estadía en la FDyCS, fue aplicada la estrategia didáctica de trabajo en equipo en las clases.

Ítem No. 3 El 61.7% de los egresados opinó que en la FDyCS las evaluaciones parciales siempre fueron adecuadas para conocer lo que han aprendido los estudiantes.

Ítem No. 4 El 29.8% y el 39.4% de los egresados, frecuentemente y siempre, respectivamente, sobre la evaluación del aprendizaje, estimó conveniente la incorporación de trabajos de investigación en dicha evaluación para los estudiantes.

Ítem No. 5 El 74.5% de los egresados consideraron que los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la FDyCS siempre se adaptaron a la realidad presente del contexto nacional y regional.

Ítem No. 6 El 71.3% de los egresados estimaron que el profesorado de la FDyCS siempre se preocupó por el aprendizaje de los alumnos.

Ítem No. 7 El 26.6% y el 41.5% de los egresados, conforme a su vivencia, consideraron que frecuentemente y siempre, respectivamente, fue pertinente la política de ingreso a la FDyCS de la UMSNH.

Ítem No. 8 El 41.5% y el 42.6% de los egresados, según su experiencia, consideraron que frecuentemente y siempre, respectivamente, fue adecuada la política de egreso de la FDyCS de la UMSNH.

Ítem No. 9 El 66.0% de los egresados, según su experiencia, afirmaron que en la Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH, el profesorado siempre tuvo un nivel suficiente de conocimientos teóricos.

Ítem No. 10 El 61.7% de los egresados de la FDyCS de la UMSNH, de acuerdo con su experiencia, apuntaron que siempre el profesorado tuvo un nivel aceptable de conocimientos.

Ítem No. 11 El 54.3% y el 30.9% de los egresados, de acuerdo con su experiencia, señalaron que las instalaciones físicas de la FDyCS fueron cómodas y acogedoras, frecuentemente y siempre, respectivamente.

Ítem No. 12 El 36.2% y el 27.7% de los egresados, de acuerdo con su experiencia, revelaron que la actuación de directivos, profesores y alumnos de la FDyCS de la UMSNH, frecuentemente y siempre, respectivamente, estuvo enmarcada en un clima de respeto mutuo.

Ítem No. 13 El 21.3% y el 31.9% de los egresados, de acuerdo con su apreciación, apuntaron que la educación recibida en la FDyCS, a veces y siempre, respectivamente, les permitió desarrollar una personalidad con actitud crítica.

Ítem No. 14	El 45.7% y el 41.5% de los egresados, en función de su vivencia, señalaron que los conocimientos y habilidades adquiridos en su formación en la FDyCS de la UMSNH, frecuentemente y siempre, respectivamente, tienen aplicación en su desempeño profesional actual.
Ítem No. 15	El 36.2% y el 56.4% de los egresados, de acuerdo con su vivencia, refirieron que en la FDyCS se aplicó frecuentemente y siempre, respectivamente, con el rigor necesario la normatividad referida al ingreso del personal académico.
Ítem No. 16	El 68.1% de los egresados señalaron que durante su estancia en la FDyCS frecuentemente tuvieron acceso a la información sobre becas escolares ofrecidas a los estudiantes de alto rendimiento académico.

Estos resultados apuntados y desglosados en torno a la autoevaluación obtenida de la variable independiente Docencia, entre los segmentos de profesores, estudiantes y egresados, serán retomados e integrados en el *Informe de Autoevaluación,* que se expondrá con posterioridad.

7.1.2. Resultados obtenidos de la Autoevaluación de la Variable Independiente Investigación

En el contexto de la Segunda Fase de Investigación, y como resultado de la aplicación del instrumento de medición (el cuestionario) a los profesores, a los estudiantes y a los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana, se derivará aquí un informe de autoevaluación parcial en torno a la variable dependiente Investigación.

En primer lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 12 ítems sobre la Investigación, y formulados en el cuestionario para profesores (ver Anexo 62), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 19	El 64% de los profesores reveló que, de acuerdo con su marco jurídico, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (FDyCS de la UMSNH) siempre ha contado con una reglamentación institucional para el desarrollo y fomento de la investigación.
Ítem No. 20	El 46.7% y el 18.7% de los profesores de la FDyCS de la UMSNH aseguró que frecuentemente y siempre, respectivamente, existe al menos una convocatoria anual para participar en proyectos institucionales de investigación.
Ítem No. 21	El 46.7% del cuerpo docente señaló que en la FDyCS de la UMSNH nunca existen políticas y procedimientos institucionales para evaluación de proyectos de investigación; y únicamente el 26.7% y el 8.0% consintió la existencia de las mismas.

Ítem No. 22	El 45.3% y el 36% del personal académico refirió que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH el profesorado involucrado en la tarea investigativa se encuentra organizado en cuerpos académicos.
Ítem No. 23	El 25.3% y el 40% de los académicos informó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMNSH las propuestas de investigación de los académicos corresponden con las líneas de investigación de los mismos.
Ítem No. 24	El 32% y el 30.7% de los profesores consignó que en la FDyCS de la UMSNH, los apoyos académicos recibidos para la labor investigativa por el profesorado, a veces y frecuentemente, respectivamente, son fiscalizados por las autoridades universitarias correspondientes.
Ítem No. 25	El 54.7% del profesorado afirmó que en la FDyCS, el profesorado inmerso en la investigación frecuentemente desarrolla proyectos de investigación evaluados y apoyados únicamente por la UMSNH.
Ítem No. 26	El 28.0% y el 12% de la planta docente afirmó que frecuentemente y siempre, respectivamente, el profesorado de la FDyCS de la UMSNH inmerso en la investigación relaciona esta última con la docencia a través de la producción de un manual de trabajo para su asignatura.
Ítem No. 27	El 41.3% y el 16% de los profesores aseveró que frecuentemente y siempre, respectivamente, los investigadores de la FDyCS de la UMSNH involucran a los alumnos en la investigación incorporándolos en sus proyectos como ayudantes de investigación.
Ítem No. 28	El 33.3% y el 14.7% del claustro de maestros puntualizó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH los profesores-investigadores publican libros para dar a conocer sus contribuciones en la investigación.
Ítem No. 29	El 56% del profesorado indicó que en la FDyCS de la UMSNH el profesorado inmerso en la investigación siempre publica sus artículos científicos como resultado de su labor indagatoria.
Ítem No. 30	El 42.7% y el 41.3% de los profesores aseguró que frecuentemente y siempre, respectivamente, los resultados de la investigación que se efectúa en la FDyCS de la UMSNH se traducen en ponencias presentadas en eventos académicos por los profesores-investigadores.

En segundo lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 6 ítems sobre la variable Investigación, y formulados en el cuestionario para estudiantes (ver Anexo 63), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 20 El 43.6% y el 17% de los estudiantes reveló que la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, cuenta con una reglamentación institucional para que los estudiantes del nivel licenciatura sean incorporados en las investigaciones coordinadas por el profesorado.

Ítem No. 21 El 44.7% de los estudiantes señaló que en la FDyCS de la UMSNH nunca se promueven las becas para ayudantes de investigación, a las cuales se accede a través de mecanismos institucionales.

Ítem No. 22 El 40.4% y el 39.4% del segmento estudiantil apuntó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH el alumno involucrado en la tarea investigativa se organiza en proyectos de investigación liderados por los profesores-investigadores.

Ítem No. 23 El 38.3% y el 10.6% de la comunidad estudiantil aseveró que en la FDyCS los alumnos ayudantes de investigación frecuentemente y siempre, respectivamente, son incorporados a investigaciones patrocinadas por la UMSNH.

Ítem No. 24 El 33% y el 29.8% de los estudiantes reveló que a través de los proyectos de investigación coordinados por los profesores, los alumnos de la FDyCS a veces y frecuentemente, respectivamente, tienen oportunidad de redactar sus tesis.

Ítem No. 25 El 53.2% del estudiantado reportó que los resultados de la investigación en la FDyCS frecuentemente se traducen en libros de los profesores, a partir de los cuales los estudiantes amplían sus conocimientos.

En tercer lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 7 Ítems sobre la variable Investigación, y formulados en el cuestionario para egresados (ver Anexo 64), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 17 El 44.7% de los egresados refirió que la FDyCS de la UMSNH nunca contó con una reglamentación específica para el desarrollo y fomento de la investigación.

Ítem No. 18 El 46.8% y el 34% de los egresados sugirió que en su estancia en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, tuvieron acceso a las convocatorias para participar como alumnos en los proyectos de investigación institucionales coordinados por el profesorado.

Ítem No. 19 El 57.4% de los egresados opinó que durante su estancia en la FDyCS de la UMSNH el profesorado siempre participó activamente en los proyectos de investigación institucionales.

Ítem No. 20 El 45.7% de los egresados señaló que durante su estancia en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente se aplicaron fondos para el desarrollo de la investigación, que incluyeron a profesores y a alumnos, a los cuales se accedió a través de mecanismos institucionales y susceptibles de fiscalización.

Ítem No. 21 El 46.8% de los egresados consideraron que los proyectos de investigación coordinados por los profesores y auxiliados por los alumnos nunca fueron apoyados por la UMSNH.

Ítem No. 22 El 42.6% y el 37.2% de los egresados estimaron que las actividades de investigación realizadas por los asistentes de los profesores-investigadores, frecuentemente y siempre, respectivamente, permitieron a los alumnos realizar su tesis de licenciatura.

Ítem No. 23 El 47.9% de los egresados, conforme a su vivencia, consideraron que los resultados de la investigación generada en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente se tradujeron en capítulos de libros temáticos que dieron cuenta del nivel institucional de innovación científica y tecnológica.

Estos resultados apuntados y desglosados en torno a la autoevaluación obtenida de la variable independiente Investigación entre los segmentos de profesores, estudiantes y egresados, serán retomados e integrados en el *Informe de Autoevaluación,* que se expondrá con posterioridad.

7.1.3. Resultados obtenidos de la Autoevaluación de la Variable Independiente Administración/Gestión

En el marco de la Segunda Fase de Investigación, y como resultado de la aplicación del instrumento de medición (el cuestionario) a los profesores, a los estudiantes y a los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana, se derivará aquí un informe de autoevaluación parcial en torno a la variable dependiente de este estudio Administración/Gestión.

En primer lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 12 ítems sobre la Administración/Gestión, y formulados en el cuestionario para profesores (ver Anexo 62), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 31 El 42.7% y el 36% de los profesores reveló que la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (FDyCS de la UMSNH) frecuentemente y siempre, respectivamente, ofrece programas de apoyo para la formación y actualización permanente de su planta docente.

Ítem No. 32 El 66.7% de los profesores de la FDyCS de la UMSNH aseguró que siempre se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo.

Ítem No. 33 El 65.3% del cuerpo docente señaló que en la FDyCS de la UMSNH el perfil actual del personal que se encarga de las tareas de docencia e investigación frecuentemente corresponde con el perfil ideal al propuesto.

Ítem No. 34 El 36% y el 18.7% del personal académico refirió que en la FDyCS de la UMSNH, frecuentemente y siempre, respectivamente, hay una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.

Ítem No. 35 El 64% de los académicos informó que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente existen procedimientos y mecanismos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.

Ítem No. 36 El 37.3% y el 40% de los profesores consignó que la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, cuenta con los órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional y debidamente instalados para la toma de decisiones académicas y administrativas.

Ítem No. 37 El 54.7% del profesorado afirmó que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente los docentes se encuentran comprometidos con la misión institucional.

Ítem No. 38 El 50.7% y el 32% de la planta docente afirmó que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, los académicos son evaluados periódicamente en su desempeño profesional.

Ítem No. 39 El 38.7% y el 25.3% de los profesores aseveró que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, existe coherencia en la estructura organizacional de la dependencia universitaria.

Ítem No. 40 El 44% y el 34.7% del claustro de maestros puntualizó que en el caso de la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, se aplica un régimen específico para la contratación del personal no académico.

Ítem No. 41 El 52% del profesorado indicó que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente se cumple con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales.

Ítem No. 42 El 48% y el 10.7% de los profesores aseguró que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, se aplican fondos especiales para el desarrollo de la función de extensión.

En segundo lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 6 ítems sobre la variable Administración/Gestión, y formulados en el cuestionario para estudiantes (ver Anexo 63), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 26 El 30.96%, el 28.7% y el 27.7% de los estudiantes reveló que en la FDyCS de la UMSNH nunca, frecuentemente y siempre, respectivamente, a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo en clases.

Ítem No. 27	El 36.2% y el 13.8% de los estudiantes señaló que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, hay una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.
Ítem No. 28	El 30.9% y el 17% del segmento estudiantil apuntó que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCS de la UMSNH se aplican procedimientos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.
Ítem No. 29	El 60.6% de la comunidad estudiantil aseveró que la FDyCS cuenta con órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional, mismos que se encuentran debidamente instalados para la toma de decisiones académicas y administrativas.
Ítem No. 30	El 36.2% y el 47.9% de los estudiantes reveló que en la FDyCS de la UMSNH el alumnado frecuentemente y siempre, respectivamente, se encuentra comprometido con la misión institucional.
Ítem No. 31	El 45.7% y el 30.9% del estudiantado reportó que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, el alumnado evalúa periódicamente el desempeño de sus profesores.

En tercer lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a las 10 Ítems sobre la variable Administración/Gestión, y formuladas en el cuestionario para egresados (ver Anexo 64), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 24	El 39.4% y el 27.7% de los egresados refirió que en la FDyCS de la UMSNH a los profesores a veces y frecuentemente, respectivamente, se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo en el salón de clases.
Ítem No. 25	El 59.6% de los egresados sugirió que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente existe una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.
Ítem No. 26	El 31.9% y el 16% de los egresados opinó que durante su estancia en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, se aplicaron procedimientos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.
Ítem No. 27	El 46.8% y el 20.2% de los egresados señaló que durante su estancia en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, la Facultad contó con la debida instalación de los órganos colegiados definidos dentro la estructura organizacional de la unidad académica.
Ítem No. 28	El 37.2% y el 14.9% de los egresados estimaron que las en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, el profesorado y el alumnado se comprometieron la misión institucional.

Ítem No. 29 El 51.1% de los egresados estimaron que las en la FDyCS de la UMSNH siempre se evaluó encada ciclo escolar el papel del profesor y de lo directivos.

Ítem No. 30 El 43.6% y el 38.3% de los egresados, conforme a su vivencia, consideraron que frecuentemente y siempre, respectivamente, existió una correspondencia con la estructura organizacional con la naturaleza de la dependencia universitaria.

Ítem No. 31 El 38.3% y el 38.3% de los egresados sugirió que en su estancia en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, se aplicó un régimen para la contratación del personal no académico.

Ítem No. 32 El 62.8% de los egresados opinó que durante su estancia en la FDyCS de la UMSNH siempre existió un marco reglamentario para autoridades y el ejercicio de las funciones de estas últimas.

Ítem No. 33 El 60.6% de los egresados señaló que durante su estancia en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente se cumplió con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales.

Estos resultados apuntados y desglosados en torno a la autoevaluación obtenida de la variable independiente Administración/Gestión, entre los segmentos de profesores, estudiantes y egresados, serán retomados e integrados en el *Informe de Autoevaluación,* que se expondrá con posterioridad.

7.1.4. Resultados obtenidos de la Autoevaluación de la Variable Independiente Extensión y Difusión

En el contexto de la Segunda Fase de Investigación, y como resultado de la aplicación del instrumento de medición (el cuestionario) a los profesores, a los estudiantes y a los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana, puede derivarse aquí un informe de autoevaluación parcial en torno a la variable dependiente Extensión y Difusión de este estudio.

En primer lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 9 ítems sobre la variable Extensión y Difusión, y formulados en el cuestionario para profesores (ver Anexo 62), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 43 El 54.7% y el 17.3% de los profesores reveló que, de acuerdo con su marco jurídico, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (FDyCS de la UMSNH), frecuentemente y siempre, respectivamente, cuenta con políticas institucionales para el desarrollo de la difusión de la cultura.

Ítem No. 44	El 48% y el 30.7% de los profesores apuntó que en la FDyCS de la UMSNH, frecuentemente y siempre, respectivamente, los docentes tienen acceso a estancias de investigación con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.
Ítem No. 45	El 46.7% y el 10.7% del cuerpo docente señalaron que frecuentemente y siempre, respectivamente, los profesores de la FDyCS de la UMSNH participan en las actividades sociales de la institución.
Ítem No. 46	El 46.7% y el 25.3% del personal académico refirió que frecuentemente y siempre, respectivamente, los profesores de la FDyCS de la UMSNH vinculan la docencia al conocimiento de las necesidades de la población.
Ítem No. 47	El 46.7% y el 49.3% de los profesores reveló que, en su opinión, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (FDyCS de la UMSNH), frecuentemente y siempre, respectivamente, constituye un factor de movilidad social.
Ítem No. 48	El 57.3% de los profesores apuntó que en la FDyCS de la UMSNH los docentes siempre contribuyen a la formación de líderes de opinión que pugnan por el progreso del cambio social de la población.
Ítem No. 49	El 30.7% y el 34.7% del cuerpo docente señalaron que frecuentemente y siempre, respectivamente, el profesorado de la FDyCS de la UMSNH desarrolla actividades de servicio social de asesoría legal en las zonas marginales de los municipios del Estado.
Ítem No. 50	El 78.7% del personal académico refirió que a través de la docencia, la FDyCS de la UMSNH siempre se encuentra vinculada con el sector gobierno, al que capacita a partir de cursos de especialización y actualización.
Ítem No. 51	El 72% de los profesores reveló que por medio de las actividades de investigación, la FDyCS de la UMSNH siempre forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad docente.

En segundo lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 10 ítems sobre la variable Extensión y Difusión, y formulados en el cuestionario para estudiantes (ver Anexo 63), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 36	El 36.2% y el 44.7% de los estudiantes reveló que, de acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, cuenta con políticas institucionales para el fomento y desarrollo de la difusión de la cultura.
Ítem No. 37	El 54.4% y el 24.5% de los estudiantes señaló que en la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, se promueven y aplican fondos especiales para el desarrollo de la extensión.
Ítem No. 38	El 47.9% y el 37.2% del segmento estudiantil apuntó que frecuentemente y siempre, respectivamente, el alumnado de la FDyCS de la UMSNH participa en las actividades deportivas de la institución.

Ítem No. 39 El 38.3% y el 28.7% de la comunidad estudiantil aseveró que frecuentemente y siempre, respectivamente, los alumnos de la FDyCS de la UMSNH tienen acceso a las estancias de intercambio académico con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.

Ítem No. 40 El 42.6% y el 38.3% de los entrevistados revelaron que los alumnos de la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, vinculan sus actividades académicas con el conocimiento de las necesidades sociales de la población.

Ítem No. 41 El 46.8% y el 37.2% del estudiantado reportó que la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, constituye un factor de movilidad social.

Ítem No. 42 El 51.1% y el 20.2% de los estudiantes informó que frecuentemente y siempre, respectivamente, el alumnado de la FDyCS de la UMSNH contribuye con su punto de vista a la solución de problemas que detienen el progreso social.

Ítem No. 43 El 42.6% y el 18.1% del estudiantado señaló que frecuentemente y siempre, respectivamente, en la FDyCs de la UMSNH los alumnos desarrollan actividades de asesoría legal gratuita en la zonas marginales de los municipios del Estado.

Ítem No. 44 El 44.7% y el 36.2% de la comunidad estudiantil reconoció que a través del servicio social, frecuentemente y siempre, respectivamente, los estudiantes de la FDyCS de la UMSNH se encuentran vinculados con el sector gobierno, en el que una gran parte se inserta a laborar con posterioridad.

Ítem No. 45 El 43.6% y el 13.8% de los estudiantes cuestionados afirman que por medio de las actividades de investigación, frecuentemente y siempre, respectivamente, la FDyCS de la UMSNH forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad estudiantil.

En tercer lugar, a partir de la consideración de las respuestas correspondientes a los 10 Ítems sobre la variable Extensión y Difusión, y formulados en el cuestionario para egresados (ver Anexo 64), los aspectos más resaltantes obtenidos fueron:

Ítem No. 34 El 39.4% y el 19.1% de los egresados refirió que, de acuerdo con su experiencia, en observancia del marco jurídico universitario, la FDyCS de la UMSNH contó frecuentemente y siempre, respectivamente, con políticas institucionales para el desarrollo de la extensión y difusión de la cultura.

Ítem No. 35 El 62.8% de los egresados sugirió que frecuentemente, en su estadía en la FDyCS de la UMSNH, los profesores y alumnos fueron apoyados económicamente para actividades de extensión.

Ítem No. 36 El 35.1% y el 40.4% de los egresados opinó que en su paso por la FDyCS de la UMSNH, los profesores tuvieron acceso a estancias de investigación con otras instituciones de educación nacionales y extranjeras.

Ítem No. 37 — El 51.1% y el 20.2% de los egresados consignan que durante su estancia en la FDyCS de la UMSNH, frecuentemente y siempre, respectivamente, los alumnos tuvieron acceso a intercambios académicos con otras instituciones de educación superior nacionales y extranjeras.

Ítem No. 38 — El 48.9% y el 31.9% de los egresados consideraron en su estadía por la FDyCS de la UMSNH, frecuentemente y siempre, respectivamente, los alumnos participaron en las actividades de servicio social comunitario.

Ítem No. 39 — El 40.4% y el 18.1% de los egresados estimaron que, a partir de su experiencia, los alumnos de la FDyCS de la UMSNH frecuentemente y siempre, respectivamente, vincularon la investigación al conocimiento de las necesidades sociales de la población.

Ítem No. 40 — El 42.6% y el 29.8% de los egresados, conforme a su vivencia, consideraron que frecuentemente y siempre, respectivamente, el profesorado de la FDyCS de la UMSNH contribuyó con sus puntos de vista al debate de la solución de los problemas que detienen el progreso de la sociedad.

Ítem No. 41 — El 54.3% y el 23.4% de los egresados, según su experiencia, consideraron que frecuentemente y siempre, respectivamente, los alumnos de la UMSNH desarrollaron actividades de asesoría gratuita en las zonas marginales de los municipios del Estado.

Ítem No. 42 — El 51.1% y el 17% de los egresados, según su experiencia, apuntaron que la FDyCS de la UMSNH se encontró frecuentemente y siempre, respectivamente, vinculada con el sector gobierno a través de la docencia y del servicio social.

Ítem No. 43 — El 44.7% y el 3.2% de los egresados de la FDyCS de la UMSNH, de acuerdo con su experiencia, señalaron que frecuentemente y siempre, respectivamente, a través de sus actividades de investigación de la Facultad forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad estudiantil.

Estos resultados apuntados y desglosados en torno a la autoevaluación obtenida de la variable independiente extensión y difusión, entre los segmentos de profesores, estudiantes y egresados, serán retomados e integrados en el *Informe de Autoevaluación,* que se expondrá con posterioridad.

7.2. INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: INFORME DE AUTOEVALUACIÓN

En los espacios precedentes han sido expuestos los resultados obtenidos de la autoevaluación de las variables independientes de este estudio (Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión). Ello en el marco de la aplicación del instrumento de medición (el cuestionario) a los profesores, a los estudiantes y a los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana, con el objeto

de tener una valoración del concepto de la Calidad Educativa y sus determinantes en dicha unidad académica.

Enseguida, se integrarán y comentarán los aspectos más destacados producto del análisis, puntualizándose los hallazgos sobre el desarrollo de la Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión, en la unidad objeto de estudio, mostrándose en forma resumida las fortalezas y debilidades detectadas para la FDyCS de la UMSNH en cada concepto.

Primeramente, en cuanto a la variable Docencia, las fortalezas identificadas considerando las opiniones de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, son las siguientes:

1. El ingreso ordinario de los alumnos a partir de un examen de selección como criterio académico de referencia.
2. Conocimiento y preparación por parte del personal docente sobre dinámicas de grupo, como el trabajo en equipo y el debate o discusión de ideas.
3. El docente efectúa una evaluación agendada con los alumnos.
4. En plan de estudios de la Licenciatura en Derecho existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos.
5. Comunicación asertiva y acuerdos entre profesores y estudiantes.
6. El número de alumnos por clase es adecuado.
7. El profesorado fomenta su actualización y capacitación.
8. El equipamiento de la biblioteca responde a las necesidades básicas del usuario.
9. Definición con claridad de la misión.
10. Se respeta la libertad de cátedra.
11. Se considera la participación del profesorado en las revisiones del plan de estudios.
12. La vía institucional de ingreso del profesorado es el concurso de oposición.
13. En el proceso de titulación de los alumnos participa el profesorado a partir de sus perfiles profesionales.
14. Disposición de los profesores a orientar a los estudiantes mediante la acción tutorial.
15. El docente evalúa el aprendizaje del alumno permanentemente.
16. Horarios de clase adecuados a las necesidades de la comunidad de la unidad académica.
17. Promoción de la participación de los estudiantes.
18. Los estudiantes con alto rendimiento académico son estimulados con becas académicas.

19. Se cuenta con una reglamentación institucional para que los estudiantes de licenciatura se incorporen en las investigaciones coordinadas por el profesorado.
20. Profesorado con un nivel suficiente de conocimientos.
21. Clima de respeto mutuo entre directivos, profesores y alumnos.
22. Apreciación positiva de los estudiantes sobre su personalidad crítica y habilidad para la toma de decisiones.
23. Estudiantes satisfechos con su rendimiento.
24. Los conocimientos y habilidades adquiridos por el alumno durante su formación, tienen aplicación en su desempeño profesional.

Y, en contraparte, las debilidades detectadas en la variable Docencia, en la estimación de las percepciones de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, son las siguientes:

1. Empleo de estrategias didácticas tradicionales, como la exposición oral.
2. El proceso de evaluación del aprendizaje considera estrategias conservadoras.
3. Los profesores no son estimulados para su promoción por su productividad académica en función de la normatividad correspondiente.
4. Las condiciones de las aulas no son aceptadas por consenso como adecuadas para el proceso enseñanza-aprendizaje.
5. Falta esfuerzo docente para transmitir adecuadamente los conocimientos al alumnado.
6. El equipamiento del centro de cómputo no responde integralmente a las necesidades del estudiante.
7. El interés de los estudiantes por las materias no es motivado debidamente por los conocimientos y habilidades impartidas por sus profesores.
8. Insuficiente participación de los estudiantes como auditorio consultado en los concursos de oposición institucionales.
9. No se cuenta con suficientes acciones encaminadas al incremento de la eficiencia terminal.
10. No se realizan actividades extracátedra.
11. Niveles altos de deserción estudiantil.

En segundo término, en cuanto a la variable Investigación, las fortalezas identificadas considerando las opiniones de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, son las siguientes:

1. Se cuenta con una reglamentación institucional para el desarrollo y fomento de la investigación.
2. Anualmente se cuenta con una convocatoria para participar en proyectos institucionales de investigación.

3. El profesorado involucrado en la tarea investigativa se encuentra organizado en cuerpos académicos.
4. Las propuestas de investigación de los académicos corresponden con las líneas de investigación de los mismos.
5. Los apoyos académicos recibidos por los investigadores son fiscalizados por las autoridades universitarias correspondientes.
6. Los resultados de la labor investigadora del profesorado se traducen en artículos científicos y ponencias de eventos académicos.
7. Los estudiantes consideran que hay una consistente estrategia de publicación de libros como resultado de la investigación de los docentes, a través de los cuales los estudiantes amplían sus conocimientos.
8. El profesorado participa activamente en los proyectos de investigación institucionales.
9. Los profesores, los estudiantes y los egresados tienen una actitud favorable ante la tarea de investigación.

Y, en contraparte, las debilidades detectadas en la variable Investigación, en la estimación de las percepciones de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, son las siguientes:

1. Inexistencia de políticas y procedimientos institucionales para la evaluación de proyectos de investigación.
2. Desarrollo de proyectos de investigación evaluados y apoyados únicamente por la UMSNH.
3. Insuficiente relación entre la investigación y la docencia.
4. Los investigadores insuficientemente involucran a los alumnos en la investigación incorporándolos en sus proyectos como ayudantes de investigación.
5. Los profesores estiman que existe una débil estrategia de publicación de libros de los profesores e investigadores para dar a conocer sus contribuciones en la investigación.
6. Insuficientes becas orientadas a los ayudantes de investigación.
7. De acuerdo con los estudiantes, existen mínimas oportunidades para que los mismos puedan redactar su tesis a través de su participación en proyectos de investigación coordinados por los profesores.
8. Los recursos humanos y materiales asignados a la investigación son bajos.

En tercer lugar, en cuanto a la variable Administración/Gestión, las fortalezas identificadas considerando las opiniones de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, son las siguientes:

1. Se cuenta con programas de apoyo para la formación y actualización permanente de su planta docente.
2. Se dispone de material para el desarrollo adecuado del proceso enseñanza-

aprendizaje.

3. Perfil adecuado del personal que se encarga de las tareas de docencia e investigación.
4. Correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica.
5. Se cuenta con órganos colegiados en la estructura organizacional y debidamente instalados para la toma de decisiones académicas y administrativas.
6. Existe un nivel suficiente de compromiso de los docentes y el alumnado con la misión institucional.
7. Los académicos son evaluados periódicamente en su desempeño profesional.
8. Hay coherencia en la estructura organizacional de la dependencia universitaria.
9. Se aplica un régimen específico para la contratación del personal no académico.
10. Se cumple con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales.
11. Se cuenta con un marco reglamentario para autoridades y el ejercicio de las funciones de estas últimas.

Y, en contraparte, las debilidades detectadas en la variable Administración/Gestión, en la estimación de las percepciones de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, son las siguientes:

1. Insuficiente correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica.
2. No existen de forma permanente procedimientos y mecanismos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.
3. Son insuficientes los fondos especiales que se destinan al desarrollo de la función de extensión.
4. No existen planes de formación para el personal administrativo.
5. Los profesores y estudiantes no participan en la mejora de procesos.
6. No se identifican políticas de calidad ni estructuras ni mecanismos en los que residan las funciones vinculadas con la gestión de la calidad.

Por último, en cuanto a la variable Extensión y Difusión, las fortalezas identificadas considerando las opiniones de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, son las siguientes:

1. Se cuenta con políticas institucionales para el desarrollo de la difusión de la cultura.
2. Los docentes y alumnos tienen acceso a estancias de investigación con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.
3. Los docentes y alumnos participan en las actividades sociales de la institución.
4. Los profesores y alumnos vinculan la docencia al conocimiento de las

necesidades de la población.

5. La unidad académica constituye un factor de movilidad social.
6. Los docentes contribuyen a la formación de líderes de opinión que pugnan por el progreso del cambio social de la población.
7. El profesorado y los estudiantes desarrollan actividades de servicio social de asesoría legal en las zonas marginales de los municipios del Estado.
8. La Facultad siempre se encuentra vinculada con el sector gobierno, al que capacita a partir de cursos de especialización y actualización.
9. La Facultad forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad docente y estudiantil.
10. El alumnado contribuye con su punto de vista a la solución de problemas que detienen el progreso social.
11. Los estudiantes se encuentran vinculados, a través del servicio social, con el sector gobierno, en el que una gran parte se inserta a laborar con posterioridad.

Y, en contraparte, las debilidades detectadas en la variable Extensión y Difusión, en la estimación de las percepciones de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, son las siguientes:

1. Se promueven y aplican insuficientes fondos especiales para el desarrollo de la extensión y difusión.
2. Las actividades de extensión y difusión se efectúan en forma aislada de la docencia, la investigación y la administración/gestión.
3. No se cuenta con un programa de extensión y difusión por parte de la unidad académica.

Los puntos fuertes y las debilidades detectados a partir del análisis de los resultados de las opiniones vertidas por los profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH en torno a las variables Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión, acercan a una apreciación cualitativa del estado que guarda la Calidad Educativa en dicha unidad académica y, además, proporcionan útiles elementos para la formulación de algunas posibles estrategias que habrán de representar las bases fundamentales para la elaboración del Plan de Mejora que habrá de confeccionarse y exponerse en el próximo capítulo de este trabajo.

7.3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS INFORMANTES CLAVE EN LA INVESTIGACIÓN: LA CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Habiéndose puntualizado los hallazgos sobre el desarrollo de la Docencia, la Investigación, la Administración/gestión y la Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH, a partir de la exposición de las fortalezas y debilidades detectadas para cada concepto en la unidad de análisis, los resultados del presente estudio fueron presentados

bajo la modalidad de un informe de autoevaluación a una muestra de sujetos informantes, a los cuales se les denomina en esta investigación "informantes claves". Este grupo, de acuerdo con lo establecido en la agenda metodológica del presente trabajo, tuvo como objetivo llevar a cabo la constatación de los resultados obtenidos, y se conformó de manera intencional en atención a las posibilidades efectivas de localización y ubicación, tanto para la entrega como para la recolección de la información, por 10 personas distribuidas deliberadamente de la siguiente manera:

- Tres profesores.
- Cinco estudiantes.
- Una autoridad.
- Un miembro del personal administrativo.

Para efectuar la consulta fue suministrado el informe de autoevaluación a cada uno de los informantes claves, los cuales dispusieron de un tiempo prudencial (un mes) para revisar y analizar la información a fin de emitir sus consideraciones.

Un vez cumplido el intervalo de tiempo se procedió a la recolección de la información entre los miembros del grupo de informantes claves. El 90% (9 de los 10) de los informantes claves consultados hicieron saber su acuerdo con el informe de autoevaluación remitido, destacando su aceptación en cuanto a la presentación de la serie de fortalezas y puntos débiles en torno a la FDyCS de la UMSNH.

Así, entre las observaciones y comentarios aporados por los informantes claves es posible destacar la sugerencia para que, en el Plan de Mejora, se distingan aquellas actividades cuya responsabilidad es exclusiva de los miembros de la FDyCS de la UMSNH y aquellas que se encuentran condicionadas a la intervención de una unidad jerárquica superior (autoridades universitarias).

Igualmente, otros de los aspectos sugeridos por los informantes claves y que aquí se ha deseado resaltar fue la divulgación del Plan de Mejora a toda la comunidad de la FDyCS de la UMSNH.

Es de hacer mención que no pudo lograrse que el 100% de los informantes claves consultados se manifestaran a favor del informe de autoevaluación debido a que uno de los miembros de dicho grupo omitió realizar el análisis sugerido. La persona que no suministró la información requerida presentó disculpas por su omisión, aduciendo que tuvo dificultades para efectuar la solicitada revisión del informe de la autoevaluación por las ocupaciones cotidianas.

Es de considerarse, sin embargo, que el número de informantes claves que respondieron a la consulta representó una importante participación de los informantes claves que garantizó una significativa, adecuada y suficiente participación de los miembros de la FDyCS en cuanto a la legitimación del diagnóstico formulado y el consecuente diseño

del Plan de Mejora para la unidad académica en estudio.

7.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

7.4.1 La Calidad Educativa

De acuerdo con el protocolo de investigación instrumentado, la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH se estimó considerando las variables en estudio, lo cual incluye los tres cuestionarios instrumentados (de profesores, estudiantes y egresados) y sus 51, 45 y 43 ítems (ver Anexos 23, 24 y 25), así como la totalidad de los encuestados (75 profesores, 94 estudiantes y 94 egresados), resultando la media de 151.440, 132.883 y 125.734 unidades que ubicadas en la escala muestran la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados de que la Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH es *media alta* (ver Anexos 36, 45 y 54).

Igualmente, en los casos de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, la moda fue de 142, 124 y 117 unidades, respectivamente, significando que fueron las opiniones que más veces se repitieron y que corresponden a una Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH *media alta,* en la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados (ver Anexos 36, 45 y 54). En tanto, el rango en el cuestionario de profesores recayó en 97 puntos, con un valor mínimo de 97 puntos y un valor máximo de 194 puntos, lo que muestra que el 1.3%, el 52% y el 46.7% de las respuestas de tal cuestionario apuntaron que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH perciben la Calidad Educativa *baja, regular baja y regular alta,* respectivamente (ver Anexo 36). El rango en el cuestionario de estudiantes fue de 90 puntos, con un valor mínimo de 80 puntos y un valor máximo de 170 puntos, lo que muestra que el 1.1%, el 54.2% y el 45.8% de las respuestas de tal cuestionario revelan que el estudiantado de la FDyCS de la UMNSH percibe la Calidad Educativa *baja, regular baja y regular alta,* respectivamente (ver Anexo 45). Y el rango en el cuestionario de egresados fue de 84 puntos, con un valor mínimo de 78 puntos y un valor máximo de 162 puntos, lo que muestra que el 2.1%, el 55.3% y el 42.6% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH perciben la Calidad Educativa como *baja, regular baja y regular alta* (ver Anexo 54).

El concepto de desviación estándar para los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados fue de 18.7928, 15.9838 y 17.9792 unidades, respectivamente, por lo que dado el rango de cada segmento se consideran cantidades aceptables (ver Anexos 36, 45 y 54).

Los resultados encontrados para cada una de las variables independientes, así como para la variable dependiente evidencian la relación directa que se presenta entre éstas. En este caso, la Docencia, la Investigación, la Administración/Gestión y la Extensión y Difusión son los determinantes directos de los niveles regulares (bajos y altos) de Calidad Educativa

en la FDyCS de la UMSNH. Y se tiene por consiguiente, correlaciones de Pearson (r) de 0.8220, 0.7460 y 0.8387, en la consideración de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente (ver Anexos 43, 52 y 61). También se reportan coeficientes de determinación (r^2) de 0.6775, 0.5565 y 0.7035, en la estimación de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, y que indican que un 67.57%, un 55.65% y un 70.35% de la Calidad Educativa de la FDyCS de la UMSNH se encuentra determinada por las variables independientes estudiadas (ver Anexos 43, 52 y 61).

7.4.2. La Docencia

A partir del protocolo de investigación instrumentado, la docencia de la FDyCS de la UMSNH se estimó considerando los tres cuestionarios instrumentados (de profesores, estudiantes y egresados) y sus 18 (de 51), 19 (de 45) y 16 (de 43) ítems temáticos (ver Anexos 23, 24 y 25), así como la totalidad de los encuestados (75 profesores, 94 estudiantes y 94 egresados), resultando la media de 55.827, 60.021 y 50.745 unidades que ubicadas en la escala muestran la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados (ver Anexos 38, 47 y 56) de que la Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH es *media alta* (ver Anexo 65).

Igualmente, en los casos de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, la moda fue de 52, 55 y 47 unidades, respectivamente, significando que fueron las opiniones que más veces se repitieron y que corresponden a una Docencia en la FDyCS de la UMSNH *media alta,* en la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados (ver Anexos 38, 47 y 56). En tanto, el rango en el cuestionario de profesores recayó en 29 puntos, con un valor mínimo de 39 puntos y un valor máximo de 68 puntos, lo que muestra que el 41.3% y el 58.7% de las respuestas de tal cuestionario apuntaron que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Docencia como una variable que incide a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la calidad educativa (ver Anexo 39). El rango en el cuestionario de estudiantes fue de 32 puntos, con un valor mínimo de 42 puntos y un valor máximo de 74 puntos, lo que muestra que el 35.1% y el 64.9% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que los estudiantes de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Docencia como una variable que incide a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 48). Y el rango en el cuestionario de egresados fue de 25 puntos, con un valor mínimo de 37 puntos y un valor máximo de 62 puntos, lo que muestra que el 34% y el 66% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Docencia como una variable que incide a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 57).

El concepto de desviación estándar para los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados fue de 7.0392, 6.9622 y 6.9017 unidades, respectivamente, por lo que dado

el rango de cada segmento se consideran cantidades aceptables (ver Anexos 38, 47 y 56).

Los resultados encontrados para la variable independiente en análisis, así como para la variable dependiente evidencian la relación directa que se presenta entre éstas. En este caso, la Docencia es un determinante directo de los niveles regulares (bajos y altos) de calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH. Y se tiene por consiguiente, correlaciones de Pearson (r) de 0.890, 0.857 y 0.872, en la consideración de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente (ver Anexos 43, 52 y 61). También se reportan coeficientes de determinación (r^2) de 0.792, 0.7340 y 0.760, en la estimación de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, y que indican que un 79.20%, un 73.40% y un 76.00% de la Calidad Educativa de la FDyCS de la UMSNH se encuentra determinada por la variable independiente Docencia (ver Anexos 43, 52 y 601).

7.4.3. La Investigación

Según el protocolo de investigación instrumentado, la variable Investigación de la FDyCS de la UMSNH se estimó considerando los tres cuestionarios instrumentados (de profesores, estudiantes y egresados) y sus 12 (de 51), 6 (de 45) y 7 (de 43) ítems temáticos (ver Anexos 23, 24 y 25), así como la totalidad de los encuestados (75 profesores, 94 estudiantes y 94 egresados), resultando la media de 32.587, 15.00 y 19.223 unidades que ubicadas en la escala muestran la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados (ver Anexos 38, 47 y 56) de que la Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH es *media alta, media baja y media alta,* respectivamente (ver Anexo 65).

Igualmente, en los casos de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, la moda fue de 30, 15 y 17 unidades, respectivamente, significando que fueron las opiniones que más veces se repitieron y que corresponden a una Investigación en la FDyCS de la UMSNH *media alta,* en la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados (ver Anexos 38, 47 y 56). En tanto, el rango en el cuestionario de profesores recayó en 29 puntos, con un valor mínimo de 15 puntos y un valor máximo de 44 puntos, lo que muestra que el 6.7%, el 64% y el 29.3% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Investigación como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 40). El rango en el cuestionario de estudiantes fue de 16 puntos, con un valor mínimo de 6 puntos y un valor máximo de 22 puntos, lo que muestra que el 20.2%, el 47.9% y el 31.9% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que los estudiantes de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Investigación como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 49). Y el rango en el cuestionario de egresados fue de 29 puntos, con un valor mínimo de 15 puntos y un valor máximo de 44 puntos, lo que muestra que el 7.4%, el 56.4% y el 36.2% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que los egresados de

la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Investigación como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 58).

El concepto de desviación estándar para los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados fue 6.0874, 3.9322, 3.9080 unidades, respectivamente, por lo que dado el rango de cada segmento se consideran cantidades aceptables (ver Anexos 38, 47 y 56).

Los resultados encontrados para la variable independiente en análisis, así como para la variable dependiente evidencian la relación directa que se presenta entre éstas. En este caso, la Investigación es un determinante directo de los niveles regulares (bajos y altos) de Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH. Y se tiene por consiguiente, correlaciones de Pearson (r) de 0.7730, 0.580 y 0.815, en la consideración de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente (ver Anexos 42, 51 y 60). También se reportan coeficientes de determinación (r^2) de 0.5970, 0.3360 y 0.664, en la estimación de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, y que indican que un 59.70%, un 33.60% y un 66.40% de la Calidad Educativa de la FDyCS de la UMSNH se encuentra determinada por la variable independiente Investigación (ver Anexos 43, 52 y 610).

7.4.4. La Administración/Gestión

De acuerdo con el protocolo de investigación instrumentado, la variable Administración/Gestión de la FDyCS de la UMSNH se estimó considerando los tres cuestionarios instrumentados (de profesores, estudiantes y egresados) y sus 12 (de 51), 10 (de 45) y 10 (de 43) ítems temáticos (ver Anexos 23, 24 y 25), así como la totalidad de los encuestados (75 profesores, 94 estudiantes y 94 egresados), resultando la media de 35.347, 28.564 y 28.426 unidades que ubicadas en la escala muestran la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados (ver Anexos 38, 47 y 56) de que la Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH es *media alta* (ver Anexo 65).

Igualmente, en los casos de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, la moda fue de 37, 31 y 27 unidades, respectivamente, significando que fueron las opiniones que más veces se repitieron y que corresponden a una variable Administración/ Gestión en la FDyCS de la UMSNH *media alta,* en la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados (ver Anexos 38, 47 y 56). En tanto, el rango en el cuestionario de profesores recayó en 33 puntos, con un valor mínimo de 13 puntos y un valor máximo de 46 puntos, lo que muestra que el 2.7%, el 38.6% y el 58.7% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Administración/Gestión como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 41). El rango en el cuestionario de estudiantes fue de 26 puntos, con un valor mínimo de 13 puntos y un valor

máximo de 39 puntos, lo que muestra que el 4.3%, el 52.1% y el 43.6% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que los estudiantes de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la administración/gestión como una variable que incide nunca, frecuentemente y a veces, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 50). Y el rango en el cuestionario de egresados fue de 25 puntos, con un valor mínimo de 13 puntos y un valor máximo de 38 puntos, lo que muestra que el 7.4%, el 47.9% y el 44.7% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Administración/Gestión como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 59).

El concepto de desviación estándar para los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados fue 5.5568, 4.2491 y 4.9503 unidades, respectivamente, por lo que dado el rango de cada segmento se consideran cantidades aceptables (ver Anexos 38, 47 y 56).

Los resultados encontrados para la variable independiente en análisis, así como para la variable dependiente evidencian la relación directa que se presenta entre éstas. En este caso, la Administración/Gestión es un determinante directo de los niveles regulares (bajos y altos) de Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH. Y se tiene por consiguiente, correlaciones de Pearson (r) de 0.790, 0.808 y 863, en la consideración de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente (ver Anexos 43, 52 y 61). También se reportan coeficientes de determinación (r^2) de 0.624, 0.653 y 0.745, en la estimación de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, y que indican que un 62.40%, un 65.30% y un 74.50% de la Calidad Educativa de la FDyCS de la UMSNH se encuentra determinada por la variable independiente Administración/Gestión (ver Anexos 43, 52 y 61).

7.4.5. La Extensión y Difusión

A partir de lo establecido en el protocolo de investigación instrumentado, la variable Extensión y Difusión de la FDyCS de la UMSNH se estimó considerando los tres cuestionarios instrumentados (de profesores, estudiantes y egresados) y sus 9 (de 51), 10 (de 45) y 10 (de 43) ítems temáticos (ver Anexos 23, 24 y 25), así como la totalidad de los encuestados (75 profesores, 94 estudiantes y 94 egresados), resultando la media de 27.680, 29.298 y 27.340 unidades que ubicadas en la escala muestran la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados de que la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH es *media alta* (ver Anexos 38, 47 y 56).

Igualmente, en los casos de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, la moda fue de 30, 31 y 31 unidades, respectivamente, significando que fueron las opiniones que más veces se repitieron y que corresponden a una variable extensión y difusión en la FDyCS de la UMSNH media alta, en la opinión coincidente de profesores, estudiantes y egresados (ver Anexos 38, 47 y 56). En tanto, el rango en el cuestionario

de profesores recayó en 17 puntos, con un valor mínimo de 19 puntos y un valor máximo de 36 puntos, lo que muestra que el 34.7%, el 62.3% y el 2.7% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que el claustro de profesores de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Extensión y Difusión como una variable que incide a veces, frecuentemente y siempre, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 42). El rango en el cuestionario de estudiantes fue de 29 puntos, con un valor mínimo de 10 puntos y un valor máximo de 39 puntos, lo que muestra que el 4.3%, el 35.1% y el 60.6% de las respuestas de tal cuestionario apuntan que los estudiantes de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Extensión y Difusión como una variable que incide a veces, frecuentemente y siempre, respectivamente, en el concepto de la calidad educativa (ver Anexo 51). Y el rango en el cuestionario de egresados fue de 29 puntos, con un valor mínimo de 10 puntos y un valor máximo de 39 puntos, lo que muestra que el 8.5%, 51.1% y el 40.4% de las respuestas de tales cuestionarios apuntan que los egresados de la FDyCS de la UMNSH aprecian a la Extensión y Difusión como una variable que incide nunca, a veces y frecuentemente, respectivamente, en el concepto de la Calidad Educativa (ver Anexo 60).

El concepto de desviación estándar para los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados fue 4.1039, 5.8251y 5.5968 unidades, respectivamente, por lo que dado el rango de cada segmento se consideran cantidades aceptables (ver Anexos 38, 47 y 56).

Los resultados encontrados para la variable independiente en análisis, así como para la variable dependiente evidencian la relación directa que se presenta entre éstas. En este caso, la Extensión y Difusión es un determinante directo de los niveles regulares (bajos y altos) de calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH. Y se tiene por consiguiente, correlaciones de Pearson (r) de 0.835, 0.739 y 0.805, en la consideración de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente (ver Anexos 43, 52 y 61). También se reportan coeficientes de determinación (r^2) de 0.697, 0.546 y 0.648, en la estimación de los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, respectivamente, y que indican que un 69.70%, un 54.60% y un 64.80% de la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH se encuentra determinada por la variable independiente Extensión y Difusión (ver Anexos 43, 52 y 61).

7.4.6. Variables Dependiente e Independientes: Contraste de Resultados

En términos de los objetivos de este estudio -distinguir los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y determinar la relación funcional entre las variables dependiente e independientes del estudio- se torna necesario efectuar un ejercicio de contraste de los resultados de la evaluación de las variables independientes con los de la variable dependiente en el caso de la FDyCS de la UMSNH, nuestra unidad

de estudio.

Los resultados obtenidos tanto para las variables independientes como para Calidad Educativa, dan cuenta de la relación directa que se presenta entre estas variables. Es decir, los niveles regulares (bajos y altos) de las variables independientes se corresponden con una Calidad Educativa regular en la FDyCS de la UMSNH, confirmándose la hipótesis de la presente investigación, según la cual la Docencia, la Investigación Científica, la Administración/Gestión y la Extensión y Difusión son los factores que determinan en mayor medida la calidad del servicio educativo prestado en la carrera universitaria de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (unidad académica) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Institución de Educación Superior Pública).

Y ambas variables, independientes y dependiente, igualmente, presentaron una correlación de Pearson positiva y aceptable, cercana en todos los casos al 0.8220, 0.7460 y 0.8387 (considerando los cuestionarios aplicados a profesores, estudiantes y egresados); así como un concepto de determinación positiva y aceptable, cercana en todos los casos al 0.6775, 0.5565 y 0.7035 (en la estimación de los cuestionarios aplicados a profesores, estudiantes y egresados).

7.5. PRUEBA CUANTITATIVA DE LA HIPÓTESIS DE ESTUDIO

Los resultados obtenidos para la hipótesis de la presente investigación, según la cual la docencia, la investigación científica, la administración/gestión y la extensión y difusión son los factores que determinan en mayor medida la calidad del servicio educativo prestado en la carrera universitaria de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (unidad académica) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Institución de Educación Superior Pública), muestran que se tiene un concepto de correlación de Pearson igual a 0.8220, 0.7460 y 0.8387, el concepto que se deriva de la consideración de los coeficientes de correlación obtenidos de la aplicación de los instrumentos de medición de las opiniones de los profesores, los estudiantes y los egresados. Y estos niveles de correlación explican un nivel alto de vinculación ente la Calidad Educativa y las variables independientes.

Así mismo, el concepto de determinación entre las variables independientes y la dependiente se deriva de la consideración de los coeficientes parciales de determinación obtenidos de la aplicación de los instrumentos de medición de las opiniones de los profesores, los estudiantes y los egresados. Estos niveles de determinación se ubicaron en 0.6775, 0.5565 y 0.7035, lo que significa que la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH se explica en un 67.75%, 55.65% y 70.35% por la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión.

7.6. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados del análisis cuantitativo de la presente investigación que se han expuesto en los apartados anteriores son susceptibles de sintetizarse, para lo cual se configurará un complejo de diez tablas con información esquemática.

La primera tabla (ver Tabla 7.1) contiene los promedios alcanzados por cada una de las variables en los cuestionarios que se aplicaron a los 75 profesores de la FDyCS de la UMSNH que aceptaron responderlos. También se incluye la calificación de la calidad educativa de acuerdo con la escala tipo Likert que se utilizó para tal fin, en donde destaca una calidad educativa regular alta registrada por los factores determinantes considerados (la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión). Y por lo que respecta al resultado final, en consideración de las apreciaciones del sector docente, se declara que la FDyCS de la UMSNH, en promedio posee un nivel de calidad educativa regular alto.

Tabla 7.1: Tipificación de la Calidad Educativa con relación a sus Factores Determinantes en el Cuestionario de Profesores

Factores determinantes	Puntaje máximo posible en escala	Puntaje registrado en la escala	%	Calificación asignada en la escala tipo Likert para la variable dependiente
Docencia	72	55.827	77.5375	Calidad educativa *regular alta*
Investigación	48	32.587	67.8895	Calidad educativa *regular alta*
Administración o Gestión	48	35.347	73.6395	Calidad educativa *regular alta*
Extensión y Difusión	36	27.680	76.8888	Calidad educativa *regular alta*
Promedio general	204	151.440	74.2352	Calidad educativa *regular alta*

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

Igualmente, la segunda tabla (ver Tabla 7.2) informa los promedios obtenidos por cada una de las variables en los cuestionarios que se aplicaron a los 94 estudiantes de la FDyCS de la UMSNH que convinieron responderlos. Además, se incluye la calificación de la calidad educativa de acuerdo con la escala tipo Likert que se empleó para tal fin, en donde destaca una calidad educativa regular alta determinada por los factores docencia, administración/gestión y extensión y difusión; y se da cuenta, igualmente, de una calidad educativa regular baja determinada por la investigación como factor considerado.

Tabla 7.2: Tipificación de la Calidad Educativa con relación a sus Factores Determinantes en el Cuestionario de Estudiantes

Factores determinantes	Puntaje máximo posible en escala	Puntaje registrado en la escala	%	Calificación asignada en la escala tipo Likert para la variable dependiente
Docencia	76	60.021	78.975	Calidad educativa *regular alta*
Investigación	24	15.000	62.5000	Calidad educativa *regular baja*
Administración o Gestión	40	28.564	71.410	Calidad educativa *regular alta*
Extensión y Difusión	40	29.298	73.245	Calidad educativa *regular alta*
Promedio general	180	132.883	73.823	Calidad educativa *regular alta*

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

Por lo que respecta al resultado final, en la estimación de las valoraciones del estudiantado, se declara que la FDyCS de la UMSNH, en promedio posee un nivel de calidad educativa regular alto.

Tabla 7.3: Tipificación de la Calidad Educativa con relación a sus Factores Determinantes en el Cuestionario de Egresados

Factores determinantes	Puntaje máximo posible en escala	Puntaje registrado en la escala	%	Calificación asignada en la escala tipo Likert para la variable dependiente
Docencia	64	50.745	79.2890	Calidad educativa *regular alta*
Investigación	28	19.223	68.6535	Calidad educativa *regular alta*
Administración o Gestión	40	28.426	71.065	Calidad educativa *regular alta*
Extensión y Difusión	40	27.340	68.35	Calidad educativa *regular alta*
Promedio general	172	125.734	73.101	Calidad educativa *regular alta*

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

Del mismo modo, la tercer tabla (ver Tabla 7.3) da cuenta de los promedios reportados por cada una de las variables en los cuestionarios que se aplicaron a los 94 egresados de la FDyCS de la UMSNH. También se incluye la calificación de la calidad educativa de acuerdo con la escala tipo Likert que se empleó para tal fin, en donde destaca una calidad educativa regular alta determinada por los factores docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión.

En consecuencia, en la estimación de las valoraciones de los egresados de la FDyCS de la UMSNH, se declara que esta unidad académica de referencia, en promedio posee un nivel de calidad educativa regular alto.

Tabla 7.4: Nivel de Importancia de los Factores Determinantes de la Calidad Educativa en el Cuestionario de Profesores

Factores determinantes	Orden de Prioridad*	Puntaje registrado en el Cuestionario	% en puntaje	Nivel de importancia**		Grado de importancia de los factores determinantes
Docencia	0.473	55.827 / 72	0. 7753	0.3667	36.67%	*Alta priorización y regular alta evaluación*
Investigación	0.315	32.587 / 48	0.6788	0.2138	21.38%	*Regular alta priorización y regular alta evaluación*
Administración o Gestión	0.167	35.347 / 48	0.7363	0.1229	12.29%	*Regular baja priorización y regular alta evaluación*
Extensión y Difusión	0.0450	27.680 / 36	0.7688	0.0345	3.459%	*Baja priorización y regular alta evaluación*
Sumatoria	1.00					

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

*/ Factores determinantes priorizados a partir de la aplicación de la técnica de Jerarquización Analítica a los datos obtenidos en la investigación documental, Tabla 1.3 de este estudio.

**/ El nivel de importancia se obtuvo de multiplicar las cantidades de priorización por % en puntaje.

En la siguiente sección de tablas (7.4, 7.5 y 7.6) se torna necesario recordar el hecho de haber priorizado los factores determinantes de la variable dependiente a través de la técnica de jerarquización analítica de datos, lo cual fue establecido en la primera parte de este estudio. La aplicación de esta técnica tuvo la finalidad de encontrar el grado de la importancia de las variables independientes al ser multiplicado su valor con los porcentajes de los puntos obtenidos en el cuestionario. Los resultados revelan la trascencencia que se le ha dado a cada factor determinante respecto a la calidad educativa, la variable determinada, en este trabajo de investigación.

Así, en la Tablas 7.4, 7.5 y 7.6 se han dispuesto en orden los factores determinantes de acuerdo con el grado de la importancia que se encontró, por una parte en las referencias del desarrollo teórico, y por otro lado en el ejercicio cuantitativo realizado. Debe recordarse que se utilizaron las frecuencias de aparición en la literatura consultada para determinar una importancia preliminar con la cual se fundamentó el procedimiento de jerarquización. Además, se emplearon los porcentajes respecto al total de puntos que cada variable podría alcanzar en los cuestionarios aplicados a los profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, y las calificaciones asentadas en la columna denominada *grado de importancia de los factores determinantes* corresponden a la combinación efectuada entre la

priorización del factor y el alcance que tuvo cada uno de ellos en la escala correspondiente.

Tabla 7.5: Nivel de Importancia de los Factores Determinantes de la Calidad Educativa en el Cuestionario de Estudiantes

Factores determinantes	Orden de Prioridad*	Puntaje registrado en el Cuestionario	% en puntaje	Nivel de importancia**		Grado de importancia de los factores determinantes
Docencia	0.473	60.021 / 76	0.7897	0.3735	37.35%	*Alta priorización y regular alta evaluación*
Investigación	0.315	15.000 / 24	0.6250	0.1968	19.68%	*Regular alta priorización y regular baja evaluación*
Administración o Gestión	0.167	28.564 / 40	0.71410	0.1192	11.92%	*Regular baja priorización y regular alta evaluación*
Extensión y Difusión	0.0450	29.298 / 40	0.7324	0.0329	3.295%	*Baja priorización y regular alta evaluación*
Sumatoria	1.00					

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

*/ Factores determinantes priorizados a partir de la aplicación de la técnica de Jerarquización Analítica a los datos obtenidos en la investigación documental, Tabla 1.3 de este estudio.

**/ El nivel de importancia se obtuvo de multiplicar las cantidades de priorización por % en puntaje.

De acuerdo con lo anterior, y en función de la información reportada en la Tabla 7.4, en la determinación de la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH, la docencia fue altamente priorizada en el estudio y evaluada como regular alta por la planta docente; la investigación fue priorizada en términos regulares altos y evaluada en los mismos términos por el profesorado; la administración/gestión registró una priorización regular baja en el estudio y registró una evaluación regular alta por parte de los profesores; y la extensión y difusión fue priorizada con niveles bajos en el estudio y reportó una evaluación regular alta en la consideración de la planta académica.

Tabla 7.6: Nivel de Importancia de los Factores Determinantes de la Calidad Educativa en el Cuestionario de Egresados

Factores determinantes	Orden de Prioridad*	Puntaje registrado en el Cuestionario	% en puntaje	Nivel de importancia**		Grado de importancia de los factores determinantes
Docencia	0.473	50.745 / 64	0.7928	0.3749	37.49%	*Alta priorización y regular alta evaluación*
Investigación	0.315	19.223 / 28	0.6865	0.2162	21.62%	*Regular alta priorización y regular alta evaluación*
Administración o Gestión	0.167	28.426 / 40	0.7106	0.1186	11.86%	Regular baja priorización y regular alta evaluación
Extensión y Difusión	0.0450	27.340 / 40	0.6835	0.0307	3.075%	*Baja priorización y regular alta evaluación*
Sumatoria	1.00					

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

*/ Factores determinantes priorizados a partir de la aplicación de la técnica de Jerarquización Analítica a los datos obtenidos en la investigación documental, Tabla 1.3 de este estudio.

**/ El nivel de importancia se obtuvo de multiplicar las cantidades de priorización por % en puntaje.

En la misma lógica, y en función de la información reportada en la Tabla 7.5, en la determinación de la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH, la docencia fue altamente priorizada en el estudio y evaluada como regular alta por la comunidad estudiantil; la investigación fue priorizada en términos regulares altos y evaluada en términos regulares bajos por los alumnos; la administración/gestión registró una priorización regular baja en el estudio y registró una evaluación regular alta por el alumnado; y la extensión y difusión fue priorizada con niveles bajos en el estudio y reportó una evaluación regular alta en la consideración del segmento estudiantil.

En adición, a partir de la información registrada en la Tabla 7.6, en la determinación de la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH, la docencia fue altamente priorizada en el estudio y evaluada como regular alta por la comunidad de egresados; la investigación fue priorizada en términos regulares altos y evaluada en similares términos por los egresados; la administración/gestión registró una priorización regular baja en el estudio y registró una evaluación regular alta por los egresados; y la extensión y difusión fue priorizada con niveles bajos en el estudio y reportó una evaluación regular alta en la consideración del segmento de egresados.

Por otra parte, las Tablas 7.7, 7.8 y 7.9 informan los niveles de correlación

y de determinación de los factores respecto a la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH. Tanto las corelaciones como las determinaciones advierten de alguna manera la atención que se tiene en la unidad académica de referencia, y desde las perspectivas de los profesores, los estudiantes y los egresados, para cada uno de los elementos que intervienen en la definición de la calidad educativa, debido a que sus evaluaciones de opinión vertidas en los cuestionarios brindan la información acerca de la situación de la docencia, la investigación, la administración/gestión y la difusión y la extensión. De tal manera que es posible señalar en cual(es) aspecto(s) se deben acentuar los esfuerzos por mejorar la situación de la calidad académica de la FDyCS de la UMSNH.

Tabla 7.7: Valoración de los Factores Determinantes con relación a la Calidad Educativa en el Cuestionario de Profesores

Relación de las variables independientes con la Calidad Educativa	Coeficiente de correlación	Coeficiente de determinación	Valoración de la relación con la Calidad Educativa*
Docencia	0.890	0.792	*Positiva fuerte*
Investigación	0.773	0.597	*Positiva considerable*
Administración o Gestión	0.790	0.624	*Positiva considerable*
Extensión y Difusión	0.835	0.697	*Positiva fuerte*

Fuente: Tablas A.40 y A.42 del Anexo 43.

La Tabla 7.7 resume los resultados para cada una de las variables independientes, de acuerdo con los datos aportados por el cuestionario de profesores. Así, los resultados encontrados para la docencia y la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH, presentan un coeficiente de correlación de 0.890, lo que indica que existe un nivel positivo y alto de correlación entre estas dos variables. En tanto, el coeficiente de determinación de 0.792, da cuenta de que en un 79.2% la calidad educativa se explica por la docencia. Los resultados para la investigación y la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH, muestran un coeficiente de correlación de 0.773, lo que indica que existe una correlación positiva considerable entre estas dos variables. El coeficiente de determinación fue de 0.597, y a partir del cual se establece que el 59.7% de la calidad educativa se explica por la actividad de investigación.

Por lo que respecta a los resultados de la administración/gestión, éstos presentan un coeficiente de correlación de 0.790 unidades, lo que indica una alta relación entre estas dos variables. El coeficiente de determinación, por su parte, se ubicó en 0.624, y el mismo expresa que en un 62.4% la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH se explica por las tareas de administración/gestión. Y en lo concerniente a la extensión y difusión, el coeficiente de correlación de esta variable independiente con la calidad educativa fue de

0.835 unidades, lo que indica una amplia relación entre estas dos variables. Por su parte, el coeficiente de determinación resultante fue de 0.697 unidades, monto que refleja que el 69.7% de la calidad educativa se explica por la extensión y difusión.

Tabla 7.8: Valoración de los Factores Determinantes con relación a la Calidad Educativa en el Cuestionario de Estudiantes

Relación de las variables independientes con la Calidad Educativa	Coeficiente de correlación	Coeficiente de determinación	Valoración de la relación con la Calidad Educativa
Docencia	0.857	0.734	*Positiva fuerte*
Investigación	0.580	0.336	*Positiva media*
Administración o Gestión	0.808	0.653	*Positiva fuerte*
Extensión y Difusión	0.739	0.546	*Positiva considerable*

Fuente: Tablas A.49 y A.50 del Anexo 52.

Del mismo modo, la Tabla 7.8 resume los resultados para cada una de las variables independientes, de acuerdo con los datos aportados por el cuestionario de estudiantes. En consecuencia, los resultados encontrados para la docencia y la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH, presentan un coeficiente de correlación de 0.857, lo que indica que existe un nivel positivo y alto de correlación entre estas dos variables. En tanto, el coeficiente de determinación de 0.734, da cuenta de que en un 73.4% la calidad educativa se explica por la docencia. Los resultados para la investigación y la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH, muestran un coeficiente de correlación de 0.580, lo que indica que existe una correlación positiva y media entre estas dos variables. El coeficiente de determinación fue de 0.336, y a partir del cual se establece que el 33.6% de la calidad educativa se explica por la actividad de investigación.

Por lo que respecta a los resultados de la administración/gestión, éstos presentan un coeficiente de correlación de 0.808 unidades, lo que indica una alta relación entre estas dos variables. El coeficiente de determinación, por su parte, se ubicó en 0.653, y el mismo expresa que en un 65.3% la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH se explica por las tareas de administración/gestión. Y en lo concerniente a la extensión y difusión, el coeficiente de correlación de esta variable independiente con la calidad educativa fue de 0.739 unidades, lo que indica una relación positiva entre estas dos variables. Por su parte, el coeficiente de determinación resultante fue de 0.546 unidades, monto que refleja que el 54.6% de la calidad educativa se explica por la extensión y difusión.

Tabla 7.9: Valoración de los Factores Determinantes con relación a la Calidad Educativa en el Cuestionario de Egresados

Relación de las variables independientes con la Calidad Educativa	Coeficiente de correlación	Coeficiente de determinación	Valoración de la relación con la Calidad Educativa
Docencia	0.872	0.760	*Positiva fuerte*
Investigación	0.815	0.664	*Positiva fuerte*
Administración o Gestión	0.863	0.745	*Positiva fuerte*
Extensión y Difusión	0.805	0.648	*Positiva fuerte*

Fuente: Tablas 58 y 59 del Anexo 61.

Igualmente, la Tabla 7.8 resume los resultados para cada una de las variables independientes, de acuerdo con los datos aportados por el cuestionario de egresados. Así, los resultados encontrados para la docencia y la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH, presentan un coeficiente de correlación de 0.872, lo que indica que existe un nivel positivo y alto de correlación entre estas dos variables. En tanto, el coeficiente de determinación de 0.760, da cuenta de que en un 76.0% la calidad educativa se explica por la docencia. Los resultados para la investigación y la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH, muestran un coeficiente de correlación de 0.815, lo que indica que existe una correlación positiva y alta entre estas dos variables. El coeficiente de determinación fue de 0.664, y a partir del cual se establece que el 66.4% de la calidad educativa se explica por la actividad de investigación.

Por lo que respecta a los resultados de la administración/gestión, éstos presentan un coeficiente de correlación de 0.863 unidades, lo que indica una positiva y alta relación entre estas dos variables. El coeficiente de determinación, por su parte, se ubicó en 0.745, y el mismo expresa que en un 74.5% la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH se explica por las tareas de administración/gestión. Y en lo concerniente a la extensión y difusión, el coeficiente de correlación de esta variable independiente con la calidad educativa fue de 0.805 unidades, lo que indica una amplia relación entre estas dos variables. Por su parte, el coeficiente de determinación resultante fue de 0.648 unidades, monto que refleja que el 64.8% de la calidad educativa se explica por la extensión y difusión.

Hasta aquí, todos los análisis realizados en este estudio se han efectuado considerando una relación bivariada entre la calidad educativa y cada uno de los factores determinantes de dicha variable (la docencia, la investigación, la administración/gestión y la difusión y la extensión), haciéndose abstracción del efecto de otros agentes (los no considerados, en la suposición que influyen en menor medida de acuerdo a lo estipulado en el marco teórico de esta investigación), pero también resulta útil encontrar la correlación que tienen al mismo tiempo todos estos factores (los considerados y los no contemplados) juntos con la calidad educativa. Para lograr lo anterior, se aplicó el método de análisis

multivariado de regresión múltiple, el cual, de acuerdo con las circunstancias previstas, hará factible examinar el efecto de dos o más variables independientes sobre al menos una variable independiente.

En los estudios cuantitativos, la regresión múltiple sirve para predecir el valor de una variable dependiente conociendo el valor y la influencia de las variables independientes incluidas en el examen. La información básica que se obtuvo con este método fue el coeficiente de correlación múltiple (R) que indica la correlación entre la variable dependiente y todas las demás variables independientes consideradas al mismo tiempo. El valor del coeficiente en comento se ubica entre 0 y 1 unidades, y entre mayor sea su valor indica que las variables independientes explican en mayor medida el cambio de la variable dependiente. Además, el coeficiente de correlación múltiple elevado al cuadrado (R^2) da cuenta del porcentaje de cambio de la variable dependiente originada por las variables independientes.

Los resultados obtenidos mediante el método descrito muestran que el modelo de regresión construido (ver Tabla 7.10), tomando en cuenta a la calidad educativa como variable dependiente y a la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión como variables independientes, así como el promedio de datos arrojados por los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, tiene un coeficiente de correlación múltiple (R) igual a 0.8022 y un porcentaje de variación entre los factores independientes y la calidad educativa (R^2) de 0.6435, lo que explica una alta correlación entre la calidad educativa y los factores docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión. Además, en un 64.35% la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH se encuentra determinada por los factores considerados en el modelo (docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión). Los cálculos del modelo en referencia pueden ser consultados en los anexos correspondientes al tema, al final de este documento.

Tabla 7.10: Resumen de Resultados del Modelo de Regresión para determinar la Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH

Modelo	R	R^2	R^2 ajustado	Error estándar estimado
1	0.8022 (a)	0.6435	0.5959	0.8530

a/ Factores considerados: Constante, Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión.
El modelo consideró los datos estadísticos promedio que arrojó la aplicación de los cuestionarios a profesores, estudiantes y egresados.

Fuente: Anexos 29, 30 y 31.

Y, retomando los análisis y las evaluaciones anteriores para cada uno de los factores determinantes de la variable dependiente, es factible concluir que en lo general la calidad académica de la FDyCS de la UMSNH presenta una fuerte relación de dependencia con la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión. Además, dichos factores fueron los que mayor influencia presentaron en la determinación de la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH (64.35%).

En consecuencia, revisados con antelación los puntajes derivados de los coeficientes de correlación y de determinación de las relaciones vibariadas entre los factores independientes e independiente, el estudio cuantitativo de esta investigación queda concluido a través de la materialización del método de análisis multivariabdo de regresión múltiple, cuyos puntajes de correlación y de determinación ratifican lo que habían informado los coeficientes de correlación y de determinación parciales. Y tanto los primeros como los segundos resultados cuantitativos (análisis bivariado y método multivariado) confirman y otorgan un sólido fundamento cuantitativo a la hipótesis de la presente investigación:

> *La docencia, la investigación científica, la administración/gestión y la extensión y difusión son los factores que determinan en mayor medida la calidad del servicio educativo prestado en la carrera universitaria de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (unidad académica) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Institución de Educación Superior Pública).*

7.7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta investigación se consideró como período de estudio el ciclo escolar 2008-2009 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. No obstante, el trabajo de la investigación (de gabinete y de campo) se realizó en un período más amplio: de septiembre de 2008 a mayo de 2011. Durante este tiempo, se diseñaron, se propusieron, se replantearon y ajustaron, y se aplicaron los instrumentos de medición de opiniones a los sujetos de estudio, en la consideración del objeto de análisis: la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH, bajo un protocolo de investigación participativo. En este período se proceso, analizó e interpretó la información derivada; y, además, se asistió a la preparación y culminación del proceso de evaluación externa de la FDyCS de la UMSNH, así como a la preparación del proceso de acreditación de la misma unidad académica.

Los resultados obtenidos en el desarrollo de esta investigación son cercanos a la realidad, ya que se consultó, a través de los cuestionarios, a profesores, estudiantes y egresados en torno al objeto de estudio. Así, con este estudio se afirma que resulta factible elaborar investigaciones científicas utilizando protocolos participativos y diseños correlacionales en las instituciones públicas de educación superior en México, debido a que en la FDyCS de la UMSNH fue posible conocer la realidad de su calidad educativa, y

existieron facilidades para entrevistar a los actores involucrados con el objeto de estudio y obtener información relevante.

El objetivo general de esta investigación y que se trazó al comienzo de la misma, fue distinguir los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH, a fin de definir la situación actual de la misma. Además, dicho objetivo se complementó con un interés particular de determinar la relación funcional entre las variables dependiente e independientes del estudio. Al respecto, y a partir de una revisión de la literatura especializada sobre la calidad del servicio educativo en las Instituciones de Educación Superior, así como en la aplicación de la técnica de Jerarquización Analítica a los datos obtenidos en la investigación documental, se derivó un esquema de importancia global relativa de los factores considerados en el estudio de la calidad educativa. Así, la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión fueron identificadas, apriorísticamente, como los factores que condicionan la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH, con relevancias de 47.3%, 31.5%, 16.7% y 4.5%, respectivamente. Y esta determinación justificó la importancia que se otorgó a cada variable considerada en el análisis de la calidad educativa.

El supuesto principal de la investigación, igualmente, fue planteado conservando las relaciones sistémicas de las variables involucradas en la determinación de la calidad educativa de la unidad académica en estudio. En el proceso de aprobar o rechazar la hipótesis de trabajo planteada, se emplearon los datos del estudio teórico y del análisis cuantitativo (frecuencias, medidas de tendencia central, variabilidad, correlaciones, determinaciones y regresiones). Y, a la luz de tales datos, el supuesto fue probado de forma satisfactoria. Así, efectivamente, la docencia, la investigación científica, la administración/gestión y la extensión y difusión son los factores que determinan en mayor medida la calidad del servicio educativo prestado en la carrera universitaria de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (unidad académica) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Institución de Educación Superior Pública).

El concepto de correlación entre la calidad educativa, la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión registró calificaciones altas, medias y considerables, lo cual significa que existe una vinculación positiva y directa entre las variables independientes y la variable dependiente. Y, en términos similares, resultó el concepto de determinación de la calidad educativa por la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión. Además, la ampliación del análisis cuantitativo a través de un modelo de regresión lineal ampliado, en el que se superan las relaciones bivariablas y se transita por el examen de los vínculos multivariados, permitió obtener resultados que ratificaron la existencia de una relación amplia entre la calidad educativa y las variables independientes, así como una incidencia considerable de estas últimas hacia la variable endógena.

Así mismo, los resultados de este estudio son aceptados y validados por los actores involucrados en la FDyCS de la UMSNH en torno a la calidad académica, la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión que se materializan en dicha unidad académica. El instrumento de medición de opinión surgió de una consulta y reuniones de las que derivaron consensos para justificar qué aspectos considerar y cómo efectuar distinguir los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH. Inclusive, una vez procesados, analizados e interpretados los datos del examen, éstos fueron validados y legitimados en un 90% por un grupo de informantes claves pertenecientes a la unidad académica analizada. En consecuencia, destaca en este estudio un enfoque pragmático, representativo, incluyente y propositivo.

Además, en el marco de la confección de este estudio, la FDyCS agendó y llevó a efecto su proceso de evaluación externa, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), obteniendo como resultado de su evaluación diagnóstica el Nivel 1. En consecuencia, este evento representó una oportunidad ideal para comparar, confrontar y apreciar los datos de nuestro estudio y los empleados en la evaluación externa de la unidad académica de referencia. Igualmente, se asistió a la fase de preparación para la acreditación de la FDyCS de la UMSNH, situación que también dio cuenta de una nueva oportunidad para confrontar, complementar y equiparar datos. Y, tanto la evaluación externa como la preparación de la acreditación en la FDyCS de la UMSNH, posibilitaron confirmar y robustecer los datos con que se trabajó en esta investigación.

Finalmente, los resultados de esta investigación proporcionan un panorama general de las condiciones en que se encuentra la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH y, a pesar de que está basada en la opinión de los actores entrevistados, se estima que guarda una relación estrecha con la realidad, ya que fue obtenida a partir de las apreciaciones de quienes viven día a día una calidad educativa regular alta en la unidad académica examinada. Así, este trabajo provee una fuente de información que puede ser de utilidad para el diagnóstico, la planeación y la instrumentación de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH.

PROPUESTAS PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS DE MÉXICO Y EN LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Con la precedencia de siete apartados capitulares que guardan entre sí un orden secuencial necesario para lograr la lógica de exposición correspondiente, se presenta el último capítulo de esta investigación, *Propuestas para Mejorar la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México y en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.*

La concepción y el diseño del plan de mejora para la FDyCS de la UMSNH representan una aspiración fundamental dentro de nuestra investigación, pues es nuestra recomendación, producto del estudio, para mejorar los niveles de la calidad educativa en la unidad académica examinada. Sin embargo, los hallazgos y las conclusiones derivadas de este estudio de caso, igualmente, han posibilitado la confección de una serie de valoraciones, perspectivas y puntos de vista críticos en torno a los medios de consecución o aseguramiento de la calidad educativa en las universidades públicas mexicanas; y de ahí que se emplee este espacio final para formular una *Propuesta de Evaluación Académica de las Instituciones de Educación Superior Públicas de México con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas*, es decir, un esquema en torno a la calidad educativa aplicable a la totalidad de las IESP de México.

8.1. PROPUESTA DE PLAN DE MEJORA PARA LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

El diseño del Plan de Mejora representa una aspiración cardinal dentro de la presente investigación. No obstante, se fundamenta y cobra importancia en las etapas precedentes y, particularmente, en la participación de toda la comunidad de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana.

La fase de exploración y consenso y la fase de autoevaluación han sido, definitivamente, dos puntos indispensables para diseñar, fundamentar y desarrollar la presente propuesta de Plan de Mejora. Y resulta de vital importancia no dejar de mencionar que dicho Plan constituye el resultado de la última etapa de la estrategia de investigación planteada en el presente estudio.

8.1.1. Planteamiento y Propósitos del Plan de Mejora

El presente Plan de Mejora para la FDyCS de la UMSNH se fundamenta en el informe de autoevaluación derivado de la primera y segunda etapas de la investigación en curso. El objetivo de este Plan radica en la consecución para la FDyCS de la UMSNH de la mejora continua de la calidad del servicio educativo impartido, impulsando así una cultura de la calidad en la unidad académica de estudio.

Este propósito general es susceptible de desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

1. Incorporar a los integrantes de la Facultad como principales protagonistas en la mejora de la calidad del servicio educativo.
2. Establecer criterios de calidad homogéneos a partir de las propuestas de los miembros de la unidad académica de referencia.
3. Responder a las exigencias actuales para la educación superior jurídica en cuanto a calidad e innovación.
4. Incentivar la mejora de la actividad docente, de investigación, de administración/ gestión y de extensión y difusión de los miembros de la Facultad.
5. Promover la reflexión crítica de los integrantes de la FDyCS en cuanto a los criterios de calidad educativa en las instituciones de educación superior públicas.
6. Contribuir a la motivación y satisfacción del personal, propiciando la participación de todos los integrantes de la Facultad, tomando en consideración sus aportes y preocupaciones en las actividades de mejora.
7. Transitar hacia el comienzo de una posible solicitud de acreditación ante las autoridades correspondientes.

8.1.2. Justificación del Plan de Mejora

El Plan de Mejora se identifica con el concepto de la mejora continua tendente hacia la calidad. Así, la mejora continua supone un cambio en los comportamientos de las personas que integran una organización.

Dicho Plan debe incentivar las modificaciones requeridas en los procesos. Aunque los procesos de evaluación representan un requerimiento importante para la mejora de la calidad de la educación, su relevancia radica en que sirven para sustentar la implantación de acciones de mejora.

En el caso particular de la FDyCS de la UMSN, la fase de exploración y consenso y la etapa de autoevaluación, señaladas y desarrolladas con antelación en este documento, representan un aspecto importante porque conducen a la concepción y diseño de un plan de mejora continua de la calidad educativa para las IESP.

Los aportes de un proceso de evaluación de la educación deben ser incorporados

por medio de un plan de mejora a la unidad académica evaluada. Y es que, se advierte, que un plan de mejora da cuenta de un medio indispensable para lograr una cultura de la calidad en los centros educativos (Bricall, 2000), y en las IESP en lo específico.

En la actualidad, constituye un imperativo para las IESP mantener mecanismos permanentes para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza (Medina y Bonales, 2008). Día a día progresan las exigencias sociales para que las universidades se transformen en agentes sociales para responder a los cambios e innovaciones que se registran permanentemente.

En tal sentido, un plan de mejora se justifica para que las IESP, y particularmente los protagonistas del proceso educativo, sean responsables de impulsar y desarrollar políticas de calidad y mecanismos de mejora continua.

8.1.3. Responsables y Tiempos del Plan de Mejora

En el Plan de Mejora de la FDyCS de la UMSNH, las personas o unidades sobre las cuales recae la responsabilidad de las actividades propuestas en dicho Plan, son: las autoridades centrales de la Universidad, las autoridades de la Facultad, los profesores de la Dependencia Universitaria y los estudiantes de la misma. En algunas actividades, la responsabilidad puede ser compartida.

Además, el Plan de Mejora que aquí se plantea ha sido con una consideración de tres años. Sin embargo, las actividades se habrán de materializar en tres niveles, a saber: en el corto plazo, que implica una duración máxima de un año; en el mediano plazo, que representa una duración máxima de dos anualidades; y en el largo plazo, que da cuenta de una duración máxima de tres años. Así, para indicar dicha temporalidad habrá de emplearse las especificaciones de corto plazo, mediano plazo y largo plazo. Y cuando las actividades requieran más de una de las temporalizaciones señaladas, se incluirán las especificaciones correspondientes.

8.1.4. Planeación de Actividades de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

La planeación de las actividades de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH considerará el período de 2011-2013, y contiene las acciones de mejora en torno a la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión, en la consideración de sus responsables y los períodos de tiempo en que se deben efectuar.

8.1.4.1. Acciones de Mejora en torno a la Docencia

Las propuestas de mejora que se estipulan llevar a cabo en la FDyCS de la UMSNH durante el período de 2011-2013 en materia de docencia, son las siguientes:

Acción 1	Responsable(s)	Tiempo
Formación y apoyo al profesorado en cuanto a estrategias didácticas e incorporación de medios y recursos didácticos.	Autoridades de la UMSNH/ autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 2	Responsable(s)	Tiempo
Formación y apoyo al profesorado en cuanto a la capacitación y puesta en marcha de estrategias de evaluación del aprendizaje.	Autoridades de la UMSNH/ autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 3	Responsable(s)	Tiempo
Promover entre los profesores el estímulo para su promoción por su productividad académica en función de la normatividad correspondiente.	Autoridades de la UMSNH.	Corto plazo.

Acción 4	Responsable(s)	Tiempo
Mejorar las condiciones de las aulas para adecuarlas al proceso enseñanza-aprendizaje.	Autoridades de la UMSNH/ autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 5	Responsable(s)	Tiempo
Promover un mayor esfuerzo docente para transmitir adecuadamente los conocimientos al alumnado.	Autoridades de la UMSNH/ autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo

Acción 6	Responsable(s)	Tiempo
Contar con un equipamiento del centro de cómputo que responda integralmente a las necesidades del estudiante.	Autoridades de la UMSNH/ autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 7	Responsable(s)	Tiempo
Promover el interés de los estudiantes por las materias a partir de la motivación debida a los conocimientos y habilidades impartidas por sus profesores.	Autoridades de la FDyCS/ profesores/ estudiantes.	Mediano plazo

Acción 8	Responsable(s)	Tiempo
Generar la participación de los estudiantes como auditorio consultado en los concursos de oposición institucionales.	Autoridades de la FDyCS/ profesores/ estudiantes.	Mediano plazo

Acción 9	Responsable(s)	Tiempo
Emprender acciones encaminadas al incremento de la eficiencia terminal en la Facultad.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 10	Responsable(s)	Tiempo
Organizar y promover actividades extracátedra.	Autoridades de la FDyCS/ profesores/ estudiantes.	Mediano plazo.

Acción 11	Responsable(s)	Tiempo
Contrarrestar la deserción estudiantil.	Autoridades de la FDyCS/ profesores/ estudiantes.	Mediano plazo/ largo plazo.

8.1.4.2. Acciones de Mejora en torno a la Investigación

Las propuestas de mejora que se estipulan llevar a cabo en la FDyCS de la UMSNH durante el período de 2011-2013 en materia de investigación, son las siguientes:

Acción 1	Responsable(s)	Tiempo
Establecer y promover políticas y procedimientos institucionales para la evaluación de proyectos de investigación.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 2	Responsable(s)	Tiempo
Promover y activar la participación de los docentes en proyectos de investigación con asignación de recursos externos a la UMSNH.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 3	Responsable(s)	Tiempo
Propiciar las condiciones para ampliar la relación entre la investigación y la docencia, a partir crear líneas de investigación orientadas a la Licenciatura en Derecho, y consolidar la unidad destinada a coordinar las actividades de investigación en la FDyCS de la UMSNH.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 4	Responsable(s)	Tiempo
Incrementar las oportunidades para que los profesores e investigadores de la FDyCS involucren a los alumnos en la investigación incorporándolos en sus proyectos como ayudantes de investigación.	Autoridades de la UMSNH / Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 5	Responsable(s)	Tiempo
Poner en marcha una estrategia de revisión, arbitraje, edición y publicación de los resultados de las investigaciones que efectúa el profesorado de la FDyCS.	Autoridades de la UMSNH / Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 6	Responsable(s)	Tiempo
Incrementar el número de becas orientadas a los ayudantes de investigación, como parte de la estrategia general ampliación de las oportunidades para que los profesores e investigadores de la FDyCS involucren a los alumnos en la investigación.	Autoridades de la UMSNH / Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 7	Responsable(s)	Tiempo
Ampliar las oportunidades para que los estudiantes de la FDyCS puedan redactar su tesis a través de su participación en proyectos de investigación, como parte de la estrategia general ampliación de las oportunidades para que los profesores e investigadores de la FDyCS involucren a los alumnos en la investigación.	Autoridades de la UMSNH / Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 8	Responsable(s)	Tiempo
Incrementar progresivamente los recursos humanos y materiales asignados a la investigación, como resultado de una política de promoción de la investigación y de diversas acciones de gestión.	Autoridades de la UMSNH / Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

8.1.4.3. Acciones de Mejora en torno a la Administración/Gestión

Las propuestas de mejora que se estipulan llevar a cabo en la FDyCS de la UMSNH durante el período de 2011-2013 en materia de administración/gestión, son las siguientes:

Acción 1	Responsable(s)	Tiempo
Propiciar un equilibrio entre las funciones de docencia, investigación, administración/ gestión y extensión y difusión, que efectúan los profesores de la FDyCS.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Corto plazo.

Acción 2	Responsable(s)	Tiempo
Propiciar las condiciones para activar la participación de los docentes en proyectos de investigación con asignación de recursos externos a la UMSNH.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 3	Responsable(s)	Tiempo
Realizar las gestiones necesarias para logar una mejor asignación presupuestaria.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 4	Responsable(s)	Tiempo
Mejorar la correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica, como parte de la realización de las gestiones necesarias para logar una mejor asignación presupuestaria.	Autoridades de la FDyCS.	Mediano plazo/ largo plazo.

Acción 5	Responsable(s)	Tiempo
Plantear de forma permanente los procedimientos y mecanismos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo / mediano plazo/ largo plazo.

Acción 6	Responsable(s)	Tiempo
Diseñar un plan de formación permanente para el personal administrativo de la FDyCS.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo/ largo plazo.

Acción 7	Responsable(s)	Tiempo
Definir formalmente las funciones, responsabilidad y autoridad de los integrantes de la FDyCS.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 8	Responsable(s)	Tiempo
Propiciar la participación de los miembros de la FDyCS en la mejora de los procesos.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Corto plazo/ mediano plazo/ largo plazo.

Acción 9	Responsable(s)	Tiempo
Establecer mecanismos para mejorar los canales de comunicación en la Facultad.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 10	Responsable(s)	Tiempo
Iniciar un programa de planteamiento, recepción y seguimiento de solicitudes, quejas y sugerencias en la unidad académica.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 11	Responsable(s)	Tiempo
Crear una comisión o comité para la gestión de la calidad en la FDyCS, encargada de formular políticas de calidad que contribuyan a la mejora institucional.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo/ largo plazo.

Acción 12	Responsable(s)	Tiempo
Elaborar planes permanentes para la mejora de la calidad educativa con la participación de todos los miembros de la Facultad.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Corto plazo/ mediano plazo/ largo plazo.

Acción 13	Responsable(s)	Tiempo
Crear una comisión o comité para la evaluación, y que se encargue de realizar en forma permanente los procesos de evaluación y seguimiento del desempeño del personal, así como de apoyar las acciones de mejora que se requieran, y mantenga al personal debidamente informado sobre su desempeño profesional.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo/ largo plazo.

Acción 14	Responsable(s)	Tiempo
Crear una comisión o comité de planeación, y que sea esta entidad la encargada de diseñar y proponer acciones de planeación para la unidad académica que operen en concordancia con la planeación universitaria.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo/ largo plazo.

8.1.4.4. Acciones de Mejora en torno a la Extensión y Difusión

Las propuestas de mejora que se estipulan llevar a cabo en la FDyCS de la UMSNH durante el período de 2011-2013 en materia de extensión y difusión, son las siguientes:

Acción 1	Responsable(s)	Tiempo
Mejorar la correspondencia entre el desarrollo de la extensión y difusión y la satisfacción de las necesidades de extensión y difusión de la unidad académica, como parte de la realización de las gestiones necesarias para logar una mejor asignación presupuestaria.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 2	Responsable(s)	Tiempo
Fomentar el incremento de las actividades de extensión y difusión en la unidad académica a partir de la creación de una comisión o área administrativa que coordine las actividades de extensión y difusión.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 3	Responsable(s)	Tiempo
Crear un programa de extensión y difusión por parte de la unidad académica, y que dicha tarea quede a cargo de la comisión o área administrativa que coordine las actividades de extensión y difusión, en coordinación con el programa institucional de extensión y difusión.	Autoridades de la FDyCS.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 4	Responsable(s)	Tiempo
Integrar las actividades de extensión y difusión dentro de las funciones del profesorado.	Autoridades de la FDyCS/ profesores.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 5	Responsable(s)	Tiempo
Incentivar a los miembros de la FDyCS para que lleven a cabo actividades de extensión y difusión.	Autoridades de la FDyCS/ profesores/ estudiantes.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 6	Responsable(s)	Tiempo
Propiciar una participación integral de los miembros de la Facultad en las actividades de extensión y difusión.	Autoridades de la FDyCS/ profesores/ estudiantes.	Corto plazo/ mediano plazo.

Acción 1	Responsable(s)	Tiempo
Promover ampliar la participación de los integrantes de la Facultad en la solución de problemas comunitarios mediante actividades de extensión y difusión.	Autoridades de la FDyCS/ profesores/ estudiantes.	Corto plazo/ mediano plazo.

8.1.5. Esquema de Evaluación del Plan de Mejora

En el Plan de Mejora propuesto se encuentra previsto el establecimiento de la evaluación del mismo, de modo que se efectúe la revisión evaluativa de forma oportuna y se garantice, igualmente, la retroalimentación de las actividades.

Así, se sugiere que el esquema de evaluación del Plan de Mejora se desarrolle en dos modalidades. Por un lado, se plantea una evaluación parcial en cada uno de los momentos señalados en la temporalización de las actividades: primer año (corto plazo), segundo año (mediano plazo) y tercer año (largo plazo).

En cada uno de estos tres momentos, el proceso de la evaluación debe evidenciar los resultados que se han generado durante el período o, tal vez, los que se han dejado de producir.

Por otra parte, se plantea el desarrollo de una evaluación general de todo el Plan de Mejora en el momento de culminación del Plan, y tal examen se prevé sea de manera integral.

Finalmente, para llevar a efecto el esquema de evaluación del Plan de Mejora de la FDyCS de la UMSNH, se propone la creación, antes de la implementación del Plan, de la Comisión de Evaluación y Seguimiento del Plan de Mejora, a fin de cubrir la necesidad de existencia de un área interna que se encargue de la tarea de la evaluación y seguimiento de las acciones del Plan en la unidad académica de referencia. Y se sugiere que dicha Comisión se integre pluralmente para que en ella esté presente el concepto de representatividad indispensable para el éxito de este tipo de ejercicios.

8.2. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS DE MÉXICO: CRÍTICA Y PROPUESTA FINALES

8.2.1. Visión Crítica de la Evaluación de la Calidad de la Educación en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México

Como ha sido apuntado en este trabajo, hoy por hoy México cuenta con distintos organismos y procesos relacionados con la evaluación para el aseguramiento de la calidad de la educación en sus Instituciones de Educación Superior Públicas (IESP). Sin embargo, a casi dos décadas de contar con varios de estos instrumentos, se torna imperativo cuestionar si éstos han sido y son idóneos para los fines propuestos, dada la articulación que tienen entre sí.

Específicamente, los CIEES y el COPAES tienen el mismo universo, con la diferencia de que la evaluación de los primeros es de carácter diagnóstico y la del segundo tiene fines de acreditación. Los CIEES se ven como *pares* que hacen una evaluación formativa, no *punitiva* y que formulan recomendaciones para mejorar. Por otro lado, la evaluación para la acreditación se valora como una calificación que se asignará al programa: "acreditado, no acreditado o condicionado", y del resultado que se obtenga se vislumbra alguna consecuencia financiera, de prestigio u otra.

Por lo tanto, habrá que conocer si desde la perspectiva de las IESP los procesos evaluatorios se visualizan como una oportunidad de mejoramiento o como una limitante a la diversidad académica. Y es oportuno indagar, en consecuencia, sobre los incentivos reales que en México se tienen para la evaluación académica: ¿el aseguramiento de la calidad, el acceso a recursos adicionales o el prestigio en el mercado académico?

A través de dos acuciosos estudios, *Examen único y cultura de la evaluación en México* y *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos,* Aboites (2002) y Kent (2002) formularon un esquema analítico en torno a los rasgos de la cultura de la evaluación en México. En la consideración de las UPM, se coincide con estos autores en la identificación de, por lo menos, las siguientes debilidades en el sistema de evaluación actual: 1) un proceso de evaluación sin participación integral; 2) la evaluación como discurso político de contraposición; 3) la ausencia de un marco jurídico para el sistema de evaluación vigente; 4) la escasez de transparencia en la evaluación; 5) la carencia de una *metaevaluación;* y, 6) la evaluación como política social deficiente.

Por ello, es de observarse en la educación superior mexicana una gradual *aceptación de la idea de la evaluación* como componente importante de lo que generalmente se ha llamado *modernización de la educación superior*. No obstante, su consolidación en las prácticas y normas institucionales y académicas es desigual e incipiente para construir un proyecto de país democrático, fundado en una cultura del conocimiento y de la participación,

y próspero para todos (Kent, 2002: 285-290).

En los espacios siguientes se abordarán los puntos críticos referidos que presenta en México, a juicio nuestro, el actual sistema de evaluación de las IESP.

8.2.1.1. Evaluación sin Participación Integral

En el discurso de la evaluación en México es notoria la ausencia de un desarrollo claro y estructurado que especifique la importancia y la función que tiene la participación de todos los actores (Poderes Ejecutivo, Judicial y Legislativo; secretarías de Estado, sindicatos, rectores, académicos, científicos, estudiantes, expertos y público en general). En las propuestas de evaluación, en su escrutinio general y en las formas concretas que deben adoptarse, predomina la visión unilateral del Ejecutivo.

Lo anterior tiene que ver con el hecho de que la evaluación educativa en este país no es un asunto de la sociedad sino un acto del Ejecutivo Eederal, a pesar de las distintas fórmulas organizacionales que adopta. La evaluación, además, recoge las tendencias menos participativas del ejercicio del poder gubernamental en el país; la educación, vista de esta manera, no es recopilador de prácticas distintas y avanzadas.

Si en los primeros sistemas de educación la obligación del Estado fue claramente *impartir,* en la actualidad sólo le corresponde *proponer* y *atender;* es decir, una obligación ya sólo de carácter moral.

Para Kent (2002), el interés de los diferentes actores políticos en México ha sido pobre, a excepción del Poder Ejecutivo, expertos, científicos y opinión pública. Y es claro el reclamo de la sociedad; sin embargo, el Poder Legislativo, ni siquiera puede decirse que haya o esté participando en las decisiones que conciernen a la evaluación académica. Por lo tanto, se refrenda el hecho de que el proceso de evaluación en México carece de participación integral, lo cual constituye una de las debilidades del sistema de evaluación actual.

8.2.1.2. Evaluación como Discurso Político de Contraposición

Un segundo rasgo del esquema de evaluación mexicano es una evaluación como discurso político de contraposición: el eje que *contrapone lo claro y lo oscuro*, es decir, el interés legítimo en la transformación y mejoramiento de la calidad educativa por un lado, y la motivación oscura o ilegitima por el otro. Así, la crítica u oposición a las iniciativas de evaluación bien pueden provenir de los que son enemigos de manera sistemática de todo lo que venga de las autoridades o peor aún, del hecho del que el debate en torno a estas cuestiones (evaluación) en ocasiones oculta otro tipo de situación, como pueden ser la imposibilidad de llamar a rendir cuentas a quienes evalúan, la evasión de responsabilidades y el temor a enfrentar evidencias de ineficiencia, intrascendencia, irrelevancia o ineficiencia.

Un segundo eje de contraposición en el discurso es el del *caos-orden*. En este plano,

al parecer una visión alternativa, sobre si está vinculada a una movilización importante, “es tratada exageradamente como caos cierto y a punto de ocurrir” (Aboites, 2002: 125). Así, el surgimiento de las becas y estímulos estuvieron rodeados de un discurso que aparentemente, sirvió para justificar su estructura: “Los estímulos no son para todos pues no todos trabajan” *(Ídem)*[1].

El *saber-no saber* constituye un tercer eje de contraposición: el evaluador sabe, por eso los problemas, si los hay, son resultado de la *falta de información* de los evaluados o de los encargados de operar el programa, o son resultado de la ignorancia o incapacidad personal o institucional[2]. Por último, la tendencia a moverse en el *discurso de la contraposición*, significa un despliegue de defensa y de intento de derrotar al adversario. Un discurso así, por tanto, es un muy pobre instrumento si lo que se quiere analizar y diagnosticar a fondo son los problemas de la evaluación[3]. En consecuencia, se refrenda el hecho de que el proceso de evaluación en México se vincula con discurso político de contraposición, lo cual constituye una de las debilidades del sistema de evaluación actual.

8.2.1.3. Ausencia de un Marco Jurídico para el Sistema de Evaluación Vigente

El tercer rasgo de la cultura de la evaluación actual en México es la falta de un marco jurídico. Es decir, el sistema acreditador actual, además de ser un *monopolio protegido (Ídem)*[4], no cuenta con un instrumento legal que lo sustente[5].

1. Apunta Aboites que: “La idea de destinar fondos solo para el 30% de los académicos surgió porque, como todos sabemos mucha gente no trabaja. A los que trabajan, a ésos hay que recompensar” (Aboites, 2002: 125). Y añade Kent: “Una parte de los académicos se vio incorporada a los procesos de evaluación y de estímulos correspondientes, pero los salarios de la mayoría siguieron deprimidos. Así el incremento selectivo de los emolumentos académicos (…) corrió el riesgo de convertirse primordialmente en un nuevo mecanismo de segmentación del mercado académico y solo secundariamente en un instrumento de elevación de la productividad (…) cabe preguntar si este mecanismo induce la elevación del desempeño individual o bien si es meramente un instrumento de aumentos salariales diferenciados” (Kent, 2002: 286).
2. Señala Kent que “la acreditación ofrecida (…) no equivale a una acción legal pero en vista de la proliferación de instituciones privadas de muy diversos niveles de calidad bajo el régimen tradicional de regulación laxa del gobierno” ejerce “una influencia sobre el prestigio y la imagen pública de las instituciones privadas que tuviera impacto en el mercado consumidor” *(Ibídem.,* 289).
3. De acuerdo con Kent “es evidente que hubo un primer movimiento políticamente dúctil hacia la instalación de los mecanismos y las estructuras de la evaluación en un sistema históricamente ajeno a ella. Sin embargo, su legitimación y su plena asimilación a las prácticas institucionales y académicas fueron desiguales. Hubo mensajes encontrados, gran diversidad de intenciones gubernamentales y una asimilación desigual de la *cultura de la evaluación*” *(Ibídem.,* 289-290).
4. Las asociaciones civiles en la formalidad son organizaciones privadas; sin embargo, las asociaciones civiles para la evaluación externa de las IESP tienen entre sus miembros a la SEP, a la ANUIES, a universidades públicas y privadas, asociaciones civiles de profesionales y académicos, y empresas. Esta es la principal justificación de que no son en la práctica organizaciones privadas; sin embargo, es precisamente la principal debilidad para aseverar que son organizaciones autónomas, atributo necesario para las evaluadoras externas. La SEP asigna financiamientos adicionales para las IESP que son acreditadas a través de estas asociaciones, (en donde, la misma SEP participa) dificultando la auditoría por parte del gobierno a las donaciones que realiza para este efecto. Por otro lado asociaciones como el CENEVAL, en ocasiones cobra una cuota a estudiantes por aplicarles un examen de ingreso o egreso, a fin de cumplir con parte de los trámites en las IPES, lo que contrasta con el Artículo 3º de la Constitución: “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita”. Además, estas asociaciones civiles ejercen una gran influencia sobre el rumbo de la evaluación académica, monopolio de un poder que solo debería de ser ejercido por los Poderes Ejecutivo y Legislativo.
5. La Ley General de Educación que señala claramente, en su Artículo 29, que: “Corresponde a la Secretaría (de Educación) la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias. Dicha evaluación, y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes”. Y continúa: “Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros,

En el contexto mexicano, el término *acreditación,* por ejemplo, hoy por hoy no aparece en la ley, aunque si está contemplado en la esencia del marco jurídico, pues es una evaluación de programas educativos. La ley actual no contempla someter a las escuelas de nivel superior a la acreditación.

En el caso de las Universidades Públicas Autónomas (UPA), se viola el *status* que les concede la Fracción VII del Artículo 3º de la Constitución[6]. La misma ANUIES promotora de tal sistema, pide al Congreso de la Unión dar atribuciones legales a la COPAES[7].

Finalmente, las acreditadoras como asociaciones civiles bajo el Código Civil Federal[8], abren la puerta a la suspicacia y a la posibilidad de actos de corrupción, dada su discrecionalidad para operar y el apoyo discreto e indirecto del Poder Ejecutivo[9]. Adicionalmente, académicos, sindicalistas, estudiantes, y padres de familia han expresado su preocupación por la operación de una asociación civil (CENEVAL, A.C.) con funciones que son exclusivas de las instituciones[10]. El asunto de la legalidad es importante en términos de la construcción de una cultura política distinta y enmarcada no sólo por los propósitos gubernamentales, sino por el derecho de los individuos -trabajadores académicos estudiantes, demandantes de educación, padres de familia, comunidades y organizaciones- a tener garantía de que las acciones del Poder Ejecutivo no sean sorpresivas, arbitrarias, perjudiciales e inapelables para sectores preponderantes de la población. Y es que, precisamente el carácter privado le permite a las asociaciones civiles estar al margen de cualquier escrutinio público y reglamentación que busque regular sus funciones.

Por tanto, en México, otro rasgo más de la cultura de la evaluación tiene que ver con la ausencia de un esquema jurídico para el sistema de evaluación vigente, precisamente, lo cual abona, precisamente, a las debilidades de dicho sistema.

---

alumnos, padres de familias, y sociedad en general los resultados de las evaluaciones que realicen, así como las demás informaciones globales que permitan medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa" (Artículos 30 y 31 de la misma Ley).

6. El referido artículo establece que: "Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio" *(Ídem).*

7. Parte de la agenda de la ANUIES tiene que ver con la idea de que: "Para el desarrollo futuro de la educación superior es imperativo contar con un marco jurídico adecuado (…) y el establecimiento de un esquema de acreditación de organismos y programas académicos con validez oficial" (ANUIES, 2000: 250).

8. En su Artículo 2670, el Código Civil Federal establece: "Cuando varios individuos convinieran en reunirse, de manera que no sea enteramente transitoria, para realizar un fin común que no esté prohibido por la ley y que no tenga carácter preponderantemente económico, constituyen una asociación".

9. Como pueden ser, sueldos onerosos, administración negligente en el control financiero, compra de recursos materiales innecesarios a cambio de "mordida", nepotismo, favores personales como la expedición de títulos profesionales, entre otros (López, 1998: 20, 24, 29 y 30).

10. En una carta entregada en la SEP el 24 de julio de 1996, dirigida a su titular, se establece que: "La decisión de poner en manos del CENEVAL, la parte medular de la conducción del proceso ha representado que de hecho una entidad privada ejerza funciones que son responsabilidad de las instituciones y de la propia secretaria (diseño del examen, validación, organización del registro, cobro, calificación del examen, asignación de escuela, resolución de controversias sobre el proceso, como la de los certificados, entre otros). Con esto los solicitantes se ven desventajosamente sujetos a actos cuya autoridad no esta claramente establecida ni estrictamente vinculados con las finalidades propuestas" (Aboites, 2002: 130).

8.2.1.4. Escasez de Transparencia en la Evaluación

Un cuarto rasgo establece una evaluación con escasez de transparencia: la cultura de la evaluación en México muestra una escasa preocupación por informar a la ciudadanía los argumentos que justifican el diseño de mecanismos, la transparencia de resultados, y de las decisiones que se tomarán ante las ineficiencias[11].

Kent refeiere que existe "muy poca información confiable sobre los procedimientos y resultados de las autoevaluaciones institucionales (CIEES). La decisión de divulgar estos resultados se dejó en manos de los rectores, la mayoría de los cuales prefirieron no hacerla (…) sin que se tengan precisiones acerca de los efectos de estas evaluaciones sobre la toma de decisiones en las universidades. [Y, en cuanto a la metaevaluación, sostiene que] la CONAEVA no se distinguió por hacer públicos los resultados de sus valoraciones, salvo informaciones de carácter general, se puede afirmar que este organismo no fue apreciado por las comunidades académicas como una instancia legitima de evaluación" (Kent, 2002: 287). Cabe señalar aquí que tal desprestigio de la CONAEVA provocó, finalmente, su desaparición.

En el caso de la evaluación de instituciones, los CIEES no hacen públicos los resultados de las evaluaciones, pues es información exclusiva de los rectores. En el caso del COPAES, dicho organismo realiza evaluaciones con base en un manual parecido a un *check list*, pero no argumenta su diseño que justifique calificar como de calidad programas de estudios o instituciones.

Así pues, en México la cultura de la evaluación se presenta como sustraída de una propuesta de claridad, transparencia y de rendición de cuentas. Y ello, finalmente, es una más de las debilidades del sistema de evaluación actual.

8.2.1.5. Carencia de una Metaevaluación

Y a los puntos críticos ya referidos se suma el siguiente: en México se cuenta con una *metaevaluación*, es decir, la evaluación de los evaluadores externos. Los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la metaevaluación.

11. Por ejemplo, en el caso del CENEVAL, la SEP no explica porqué el examen único como mecanismo de evaluación excluye el certificado de estudios, las entrevistas de orientación vocacional, los cursos propedéuticos, entre otros. Además no se informa sobre los resultados de dicha evaluación, así como de las soluciones propuestas ante las ineficiencias expuestas. La asignación final de los estudiantes a las IESP depende de la combinación entre aciertos y orden de preferencias *(Ídem).* Por argumentos como los anteriores se pone seriamente en duda si el *test* de opción múltiple es un instrumento capaz de predecir el desempeño futuro del estudiante y si no es un abuso utilizarlo como principal o como el único indicador para determinar la admisión a una institución, el otorgamiento de una beca, entre otros. Y refiere Hugo Aboites que el uso del promedio escolar como parte de un mecanismo de selección coincide con una tendencia ya presente en otros países que busca dejar atrás los exámenes estandarizados, sustituyéndolos por otras formas de evaluación. Al mismo tiempo, gana consenso social la idea de que los *test* de opción múltiple no son confiables (Aboites, 2002: 136). Y este mismo autor considera que la cultura de la evaluación es uno de los factores más poderosos -tanto o más que la administración del financiamiento- capaz de orientar en un sentido u otro la educación. Así, "más que el filosofo, el maestro o el organizador de planes de estudio y de currículos, el evaluador es capaz de mandar un mensaje muy claro de qué es lo importante en el proceso educativo. De hecho, también es capaz de decir qué es lo importante para construir el futuro del país" *(Ídem).*

La base racional de la metaevaluación es que la evaluación es un tema particularmente auto-referente, puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluación; o sea, que la evaluación inicie en casa. El objetivo de la metaevaluación es, igualmente, asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa (Stufflebeam y Skinkfield, 1987).

La metaevaluación permite valorar la calidad con que se desarrolló el proceso de evaluación y la suficiencia del sistema de evaluación; ratifica las cualidades o defectos de los programas que han sido evaluados; y determina las fortalezas y debilidades que no fueron detectadas por la evaluación primaria. Además ratifica -o no- los principios en que se inspira la política evaluativa difundida, es decir, la pertinencia, la justeza y el carácter participativo de la evaluación.

Finalmente, en México el esquema de la evaluación se presenta sin metaevaluación, esto es, se carece de un proceso que investigue las debilidades y fortalezas que marcan los procesos evaluativos, y el cumplimiento de los aspectos éticos, metodológicos, normativos y técnicos que rigen cada proceso y cuyos resultados son susceptibles de considerarse para la proyección del ulterior perfeccionamiento de la práctica evaluativa en general, y de los programas evaluados, en particular, con el objetivo de elevar su calidad.

8.2.1.6. Evaluación como Política Social Deficiente

En general, en el sistema educativo latinoamericano existen muy pocas experiencias de evaluación académica que partan de una concepción amplia de las dimensiones políticas, académicas y teóricas que subyacen a la práctica de la evaluación. Los programas de evaluación actuales fomentan la competencia en la región, pero no promueven las acciones de colaboración entre alumnos, docentes e instituciones educativas.

La evaluación formativa parte de otra concepción sobre los procesos pedagógicos y busca detectar las dificultades y carencias del trabajo educativo en el propio proceso, de suerte que la mejora y modificación ocurran antes de que termine la tarea educativa. Por ello, la evaluación formativa busca generar determinados procesos de participación, o por lo menos busca una práctica de la evaluación en la que los usuarios sean los principales destinatarios de los resultados; fomenta elementos que posibiliten una mejor comprensión sobre su funcionamiento; estima que, en la vida, los sujetos requieren desarrollar modelos de análisis frente a diversa información; y en ningún momento clasifica ni a los docentes (en buenos o malos), ni a los estudiantes, por el contrario, propone trabajar las carencias en diversos procesos escolares. La idea de esta perspectiva ha sido contribuir a la mejora del proceso educativo, mostrando el funcionamiento del mismo y permitiendo que los miembros de una institución educativa tengan acceso a esa información (Díaz, 2002: 28).

Ahora bien, los organismos internacionales y los diseñadores de políticas educativas desconfían de la evaluación formativa y, en consecuencia, evitan promoverla porque su compromiso moral, político y científico los liga mucho más a los procesos de evaluación como juicios (de calidad y no de calidad), lo que muestra en cierto grado su desvinculación con la planificación educativa. Y la existencia de suspicacias y desconfianza en los juicios por la falta de participación e información llegan a provocar declaraciones de académicos sobre comportamientos adversos en el funcionamiento del sistema educativo. Ni todos los programas que pasan una certificación académica merecen su acreditación, ni los excluidos merecen su exclusión. Lo mismo acontece con la calificación otorgada a los investigadores o a los profesores[12].

Los esquemas de evaluación adoptados por México, lejos de promover la experimentación para generar propuestas propias, han acogido sólo estrategias formales que permiten cuantificar los resultados educativos, adecuados para la rendición de cuentas, pero que impiden conocer el proceso y la calidad académica del proceso. Así, la evaluación mexicana *califica* personas (alumnos-docentes) e instituciones, pero no califica el proceso académico que subyace en los procesos educativos.

Por lo tanto, un error de las políticas educativas mexicanas ha sido vincular ineficientemente, entre mezclando objetivos, los resultados de la evaluación a una asignación presupuestal[13]. Los programas para docentes (carrera magisterial o estímulos al desempeño académico), para investigadores (SNI) y para el desarrollo institucional (Fondo para la Modernización de la Educación Superior, Programa Nacional de Posgrados de Calidad, entre otros), tarde o temprano culminan en una bolsa presupuestal. Si bien las personas e instituciones se esfuerzan por ostentar los requisitos que les permitan acceder a tales recursos económicos, su esfuerzo no significa que den pasos consistentes para mejorar los procesos de trabajo académico[14]. El diseño de estos incentivos tiene un fin nada fácil de cumplir: alinear los intereses de los profesores, investigadores y administradores de las IESP con el interés público o del Estado (Hamilton, 1998: 220 y 308).

Por consiguiente, se insiste en que la educación es un proceso complejo; un alumno no sólo aprende conocimientos en el salón de clase, también desarrolla formas de pensar,

12. La mejora del sistema educativo reclama la adopción y desarrollo de un paradigma de evaluación ligado a la evaluación formativa, sin renunciar a la rendición de cuentas.

13. Y es que, a decir de Kent, por una parte “se buscó dar fin a la burocratización anárquica: racionalizar la administración escolar, mejorar la gestión financiera y de recursos humanos, volver eficaz la planeación y adecuar el ordenamiento jurídico de las instituciones. Por otro lado, los programas de evaluación pretendían, cuando menos en el papel, introducir la norma de la garantía externa (*accountability*) y arraigar el hábito del mejoramiento continuo. Sin embargo (…) los dos propósitos parecieron entremezclarse, con lo cual el principio de la evaluación acabó diluido” (Kent, 2002: 289).

14. Al respecto, Kent observa que: “La creación de un sistema de evaluación se enfrenta siempre a un dilema de fondo. Se puede aportar por ligar el financiamiento a los resultados de las evaluaciones con el fin de asegurar que la evaluación sea efectivamente introducida. El riesgo es que los procedimientos de evaluación se conviertan en un juego por el poder (estímulos al desempeño académico). Si, por el contrario, se decide que el objeto fundamental es promover el interés en la evaluación libremente asumida por los actores, se pensará que las evaluaciones no deberán tener consecuencias financieras. El costo probable de estas estrategias es que la evaluación de la calidad no sea efectivamente incorporada en las practicas institucionales e individuales (fracaso del CONAEVA)” *(Ibídem.,* 287).

de valorar, también se integra como persona y como ciudadano[15]. Y se advierte, pues, una ausencia de la evaluación concebida como política social eficiente. Una cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas en educación significaría que todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, maestros, administradores, representantes, padres de familia) u otros sectores de la sociedad, encuentren valioso el acceso a la información sobre el rendimiento educativo, así como ver con naturalidad las acciones evaluativas. Adquirir una cultura de la evaluación significa, por ejemplo, aceptar con agrado la visita de los supervisores a las escuelas, no temer la aplicación de exámenes en cualquier momento y realizar con gusto autoevaluaciones. Esto únicamente se lograría si en vez de justificar o buscar y encontrar culpables, se centra el análisis en resolver las deficiencias encontradas. Cabe aclarar que las estructuras de rendición de cuentas no son incompatibles con la evaluación formativa, pero sí expresan la necesidad de realizar un vínculo con la planificación educativa, a fin de no caer en contradicciones[16].

La necesidad de rendición de cuentas expresa, en última instancia, la desconfianza de los ciudadanos para con los funcionarios públicos. Así, ante la desconfianzacon los representantes y demás funcionarios públicos, deben establecerse reglas (instituciones) con el propósito de que la confianza se recupere. De no contar con esta estructura reglamentaria básica, cualquier evaluación estará vinculada a la suspicacia y a la discrecionalidad del manejo de dinero de origen público, lo que significaría polarizaciones en la sociedad, expresiones de agravio, y en el peor de los escenarios, radicalizaciones.

Por último, la descripción y el análisis de las principales limitaciones, formales e informales, del sistema de evaluación y acreditación de las IESP, así como la definición de la rendición de cuentas en las instituciones, han proporcionado elementos importantes para el diseño de un esbozo de propuesta de evaluación académica como instrumento de política pública en pro de la calidad educativa y la rendición de cuentas.

8.2.2. La Evaluación Académica de las Instituciones de Educación Superior Públicas de México: Una Propuesta con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas

8.2.2.1. Evaluación Académica, Calidad y Rendición de Cuentas

Como se ha reiterado aquí, la calidad de la enseñanza e investigación se ha convertido en uno de los temas más importantes de los gobiernos. El mundo está cambiando rápidamente, pues es cada vez más competitivo e incierto. Por esta razón,

15. Al respecto, Díaz afirma que "la escuela debe abrirse al mundo del trabajo, pero también debe atender a lo que ha sido su función histórica: acercar a la cultura, acercar al conocimiento nacional, posibilitar el encuentro y desarrollo humano" (Díaz, 2002: 30).

16. Según la SEP: "Buena calidad implica evaluación. La evaluación se concibe como medio indispensable para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, así como para la rendición de cuentas. Además de evaluar, es indispensable dar a conocer los resultados y utilizarlos para la toma de decisiones". Y continua con la visión a 2025: "equidad con calidad, calidad con evaluación, evaluación con rendición de cuentas, y rendición de cuentas con participación social" (SEP, 2001: 236).

todas las instituciones, incluso las universidades, han incrementado sus esfuerzos para responder a las necesidades de la sociedad de manera eficiente y oportuna.

Una de las principales razones de esta tendencia es el valor del dinero, una perspectiva tanto de representantes (gobernantes) como de los contribuyentes (ciudadano-consumidor), razón, que motiva la demanda ciudadana para que se le rinda cuentas en términos de calidad y eficiencia del sector público.

Por los motivos anteriores, se legitima requerir a los responsables de las universidades y centros de investigación y desarrollo, para rendir cuentas y transparentar su gestión. Se requiere que cumplan con un estándar mínimo de calidad, además de hacer un constante esfuerzo para mejorar la educación. Está claro, que el segundo objetivo debe ser una permanente preocupación de las universidades, sí quieren estar en una buena posición para competir.

Básicamente, cualquier esfuerzo de evaluación puede ser implementado desde dos puntos de vista. El primero, que es externo, es realizado normalmente por gobernantes y por agencias nacionales y autónomas, donde el propósito es controlar y/o medir. Puede generarse en diferentes formas: acreditación[17], evaluación institucional y *benchmarking*[18].

El segundo punto de vista es interno, y es realizado por la organización de la universidad. La evaluación interna busca que los sistemas de gobierno y de mejora de calidad de una institución, concentren sus esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza, de la investigación y de políticas específicas (internacionalización, administración de recursos y apoyo a estudiantes). Tal proceso es normalmente articulado por una autoevaluación en colaboración con los visitantes externos (evaluación externa) y la evaluación de cursos o programas.

En los espacios inmediatos siguientes se expondrá una propuesta que responde al enfoque de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas institucional que aquí se ha planteado como un imperativo.

8.2.2.2. Esbozo de la Propuesta

A continuación se señalan algunas sugerencias para la evaluación académica de las IESP de México, en función de la eficiencia (métodos cuantitativos)[19] y la evaluación

17. La acreditación externa en la mayoría de las instituciones tiene como fin evaluar si una escuela de nivel superior cuenta con requerimientos mínimos para impartir un programa de estudios; de no ser así, se le niega su validez oficial, es decir, no puede expedir certificados y/o títulos abalados por el Estado; como ejemplo de este tipo de monitoreo se encuentra la acreditación chilena (Kent, 2002: 266-269), de países de la Unión Europea como Finlandia, Francia, Holanda, Dinamarca e Inglaterra (Center for Quality Assurance an Evaluation of Higher Education y Comité National d´Evaluation, 1998: 8). En el caso de México, es la SEP la que otorga los permisos para que una escuela de educación superior pueda impartir sus programas con validez oficial. En cuanto al término a*creditación*, se emplea cuando un programa de estudios es acreditado como de *calidad* por alguna asociación civil acreditada por el COPAES; si los programas de las escuelas no son acreditados por el COPAES no pierden en ningún momento su validez oficial reconocido por la SEP.

18. Palabra anglosajona que significa punto de referencia (Goldsmith y Pérez, 1997: 342). Las instituciones de evaluación no realizan *benchmarking*, usualmente es desarrollado por revistas especializadas (Weber, 2003: 2).

19. Según Puente "el enfoque de eficiencia (método cuantitativo), entendida como eficiencia del sistema en términos de gasto y de rendimiento (…) la sociedad no discute que se gaste en educación, sí cuestiona el cómo. Por este motivo se evalúan factores directos o indirectos de la eficiencia del sistema educativo, como son la gestión de los centros, la

formativa o pedagógica (métodos cuantitativos y cualitativos)[20], vinculada con estructuras de rendición de cuentas[21]. La propuesta se centra en un sistema nacional de evaluación con base en las atribuciones que tiene el H. Congreso de la Unión para supervisar el trabajo del Ejecutivo. La Institución Evaluadora (IE) que aquí se propone, primeramente debería contar con comisiones formadas por especialistas en las diferentes áreas del conocimiento, a fin de guardar la paridad científica.

Además, será necesario diseñar una Ley Orgánica[22] que rija a la IE, y que involucre *voluntariamente*[23] a las IESP en las evaluaciones internas y externas. Los resultados de las evaluaciones deberán publicarse con el fin de que los ciudadanos conozcan el desempeño de las IESP, lo cual ayudaría a los estudiantes de nuevo ingreso a elegir la carrera e institución que cumpla sus expectativas.

La IE deberá hacer públicas las metas y los objetivos institucionales, los procedimientos de selección de consejeros y comisionados, las metodologías empleadas en la evaluación, los fundamentos científicos y pedagógicos para el diseño de índices, los resultados, las recomendaciones emitidas, los estados financieros institucionales, así como la respuesta de las IESP a sus recomendaciones.

La transparencia debe ser una primordial característica de la IE con el propósito de generar una reputación que construya autoridad en el ambiente académico. Así, al ser una institución a la que se le delega responsabilidades del H. Congreso de la Unión, los consejeros de la institución (coordinadores de la misma) deberán rendir cuentas ante el mismo. Se propone que el consejo de la IE sea elegido por el Poder Legislativo, a través de una terna (de consejeros) que podría ser propuesta por la SEP y la ANUIES, siempre y cuando se traten de ciudadanos sin afiliación partidista o ministro de algún culto religioso. Y es de vital importancia que los consejeros permanezcan en sus cargos continuamente, al menos hasta que el Congreso considere su remoción, pues de esta manera se daría continuidad a la planificación institucional en torno a la tarea de la evaluación.

Por otro lado, se propone continuar con incentivos económicos por parte del gobierno. Sin embargo, la evaluación deberá estar encaminada a definir programas de

---

formación del profesorado o la incidencia de los medios de comunicación. Hay consenso en que la eficacia no garantiza la calidad: es condición necesaria, pero no suficiente" (Puente, 2004: 3).

20. Y la evaluación formativa o pedagógica (método cuantitativo y cualitativo), por su parte, "se centra directamente en la mejora de la calidad de la evaluación. Bajo este enfoque se busca conocer la calidad del servicio educativo, monitoreando para ello el papel que juegan los distintos componentes del sistema: la administración educativa, la gestión y la organización de los centros, los profesores, los alumnos, el currículo, las metodologías didácticas, entre otros. Este enfoque siempre está presente una cuestión para la polémica: la distinta opinión que sobre el concepto de calidad tienen la administración, el profesorado, la familia, entre otros" *(Ídem)*.

21. El agente no sólo debe informar los resultados de su gestión, también debe informar sobre las decisiones que se tomen al respecto (Ugalde, 2002: 14).

22. La ley describirá entre otros aspectos: objetivos, fines y metas; estructura organizacional, recursos propios; e información y transparencia (Informes detallados e Informes generales).

23. Es indispensable continuar con la asignación de financiamientos adicionales vinculados con la evaluación, de no ser así, se correrá el riesgo de que la institución desaparezca como fue el caso de la CONAEVA (Kent, 2002: 287). Sin embargo, se condicionarán dichos financiamientos al cumplimiento de las recomendaciones emitidas por la Institución Evaluadora, a través de auditorías realizadas por la Auditoría Superior de la Federación (ASF) o la Secretaría de la Función Pública.

capacitación así como deficiencias en la infraestructura de las escuelas. Las evaluaciones no deberán ser utilizadas para violar el derecho a la educación, desacreditar el trabajo de las IESP, o para generar monopolios como el caso del COPAES y del CENEVAL. La evaluación con un enfoque diagnóstico resulta el adecuado, pues no se busca una solución de *acreditado (de calidad) y no acreditado (no de calidad),* que bien podría dañar a las IESP, antes de beneficiarlas.

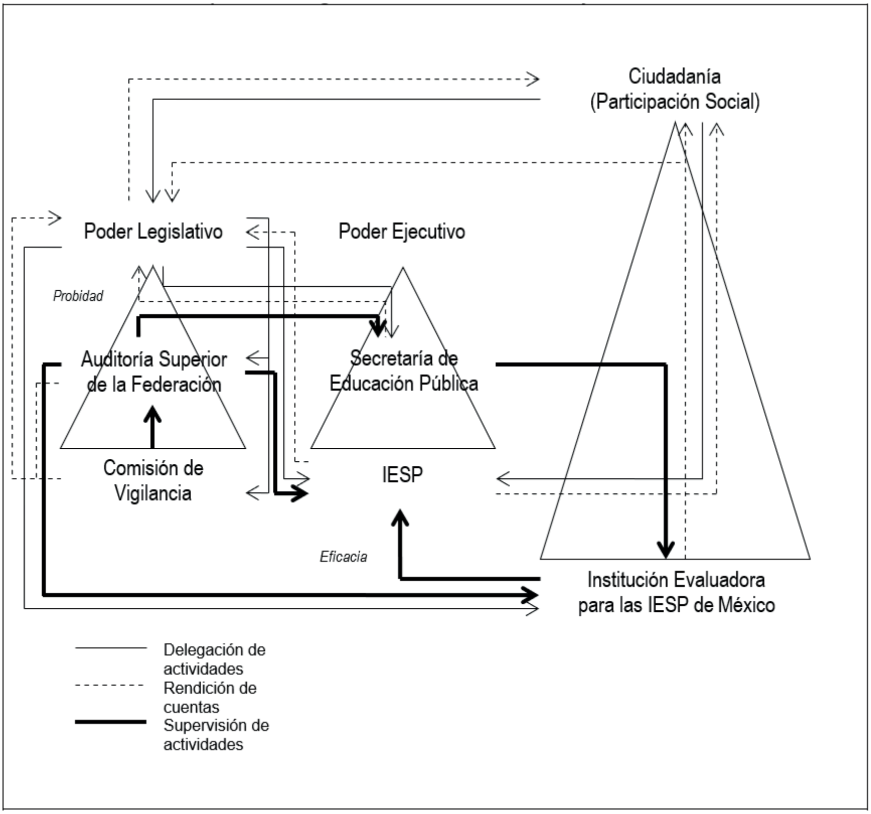
También, a fin de reducir los costos de evaluación, se sugiere que cada una de las IESP cuente con un Consejo Social (CS), el cual estaría encargado de llevar a cabo la evaluación interna bajo la supervisión de la IE, de esta manera se institucionaliza la relación Evaluación Interna/Evaluación Externa. Otra de las funciones de estos consejos, será la de expresar inconformidades de sus universidades ante las posibles recomendaciones. Las apelaciones son instrumentos valiosos, siempre que cuenten con bases científicas y pedagógicas, para mejorar la metodología de evaluación. Y, en caso de que las apelaciones procedan, la IE estaría obligada a rectificar su recomendación.

En el Cuadro 8.1 se esquematiza el esbozo de la propuesta de la evaluación para las IESP de México, en la consideración de un enfoque de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas.

Igualmente, la respuesta a la pregunta *¿quién vigila al vigilante?*, está actualmente en la Auditoría Superior de la Federación (ASF), que a su vez es supervisada por la Comisión de Vigilancia del Congreso. Y, adicionalmente, se propone que la supervisión o monitoreo se desempeñe, también, por la SEP[24]. Por tanto, se vigilarán tanto la probidad como el desempeño de la institución de evaluación para las IESP.

24. Las comisiones de educación de las Cámaras de Diputados y Senadores tienen la facultad de llamar a rendir cuentas al Presidente, al Secretario de Educación Pública, y para la propuesta al Consejo de la Institución Evaluadora, según la Ley Orgánica del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. De acuerdo con Montesquieu, el Congreso no debe tener atribuciones de ejecución, pues "cuando el Poder Legislativo y el Poder Ejecutivo se reúnen en la misma persona o el mismo cuerpo, no hay libertad; falta la confianza, porque puede temerse que el monarca o el senado hagan leyes tiránicas y las ejecuten ellos mismos tiránicamente (…) El cuerpo representante no se elige (…) para que tome ninguna resolución activa, cosa que no haría bien, sino para hacer leyes y para fiscalizar la fiel ejecución de las que existan" (Montesquieu, 1998: 104 y 106).

Cuadro 8.1 Evaluación Académica de la IESP de México con Enfoque de Aseguramiento de la Calidad y Rendición de Cuentas



Fuente: Elaboración propia.

El mecanismo propuesto de rendición de cuentas a través de la evaluación académica, coincide con la definición descrita por Crespo (2000)[25] y Ugalde (2002)[26].

25. De acuerdo con Crespo, la rendición de cuentas deberá cumplir ciertos supuestos, de tal forma que pueda hablarse de la existencia de una democracia política eficaz: a) que todos los gobernantes, en todos los niveles, estén sujetos a la rendición de cuentas. En una democracia quien tiene más poder tiene mayor responsabilidad política. Es decir, el más poderoso con mayor razón debe poder ser llamado a cuentas por sus decisiones; b) la rendición de cuentas debe discurrir de abajo hacia arriba, es decir, son las propias instituciones representativas, los ciudadanos y los tribunales, los que deben poder llamar a cuentas a los gobernantes en distintos niveles, incluyendo al jefe de gobierno. De no fluir la rendición de cuentas de abajo hacia arriba, sino a la inversa, entonces el jefe de gobierno sería impune; y c) en una democracia las instituciones políticas tendrán la capacidad de llamar a cuentas a los gobernantes, pero de manera pacífica. La rendición de cuentas (*accountability*) proporciona información al ciudadano interesado acerca de la eficiencia de las organizaciones públicas que deben cumplir objetivos explícitos de las instituciones (leyes). Por tanto, la rendición de cuentas está conformada por tres figuras institucionales elementales: 1) evaluación (interna y externa) de las organizaciones públicas; 2) publicación de los resultados de la evaluación; y 3) mecanismos de recompensa y castigo de los ciudadanos hacia el administrador público. Las tres figuras institucionales para la rendición de cuentas se conforman en un sistema de poderes circular, sistema al que se le ha llamado contrapesos. En el caso de México, se cuenta con tres poderes importantes, el ejecutivo, el legislativo y el judicial, cada uno de los cuales cuenta con mecanismos de vigilancia hacia los otros dos poderes. La rendición de cuentas está dirigida a evaluar la honestidad de los administradores públicos, así como de la eficacia de su trabajo. Ahí están sintetizados los tipos de responsabilidad gubernamental que se han descrito: la legal, relativa a la honestidad, y la política, asociada a la eficacia (*Vid.,* Crespo, 2000: 6-55).

26. Bajo el enfoque institucional, Ugalde proporciona, en su definición de rendición de cuentas, una síntesis de trabajos realizados por diversos investigadores: "La rendición de cuentas se define como la obligación permanente de los

Así, la rendición de cuentas se efectúa en forma vertical, es decir, se informa a la ciudadanía, a fin de que su toma de decisión al momento de ejercer el voto por sus representantes, la realice con mayor certidumbre. Además, se cumple con su complemento, la rendición de cuentas horizontal, es decir bajo un sistema de vigilancia mutua con base en la división de poderes.

8.2.2.2.1. Elementos y Objetivos de la Propuesta

En general, entre los elementos de la rendición de cuentas se encuentra: el monitoreo de la probidad (responsabilidad jurídica) y la eficacia (responsabilidad política) de los servidores públicos; la publicación de los resultados derivados de la presentación de información por el servidor público o por los monitoreos (auditorías y evaluación) y la asignación de un castigo (sanciones penales, administrativas, el castigo electoral, entre otros) o un premio (reconocimientos, estímulos económicos, premio electoral, entre otros), según sean los resultados.

Así, los elementos de la rendición de cuentas se construyen en forma vertical y horizontal, es decir, en la división de poderes y en la consideración de un sistema de representación democrático.

En el caso de la educación superior pública en México, la rendición de cuentas no está exenta de cumplir los dos objetivos atribuibles al a misma: probidad y eficacia. Por lo que toca a la probidad o responsabilidad jurídica, en México se cuenta con la ASF, además de las instituciones de control presupuestal por parte del Ejecutivo (Secretaría de la Función Pública, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, entre otras). Y, para el caso del rendimiento, eficacia o responsabilidad política, únicamente se cuenta con la evaluación de la SEP como figura institucional. La SEP (Poder Ejecutivo) y la ANUIES, como se ha apuntado con antelación en estos espacios, han creado una serie de organizaciones privadas a las que se les ha denominado sistema de evaluación y acreditación, aunque a ninguna de estas organizaciones se les puede considerar dentro de la rendición de cuentas, pues al ser privadas, el Estado no puede imponer los intereses de la nación y, por tanto, no puede exigirles que rindan cuentas a la ciudadanía.

En resumen, México no cuenta con una rendición de cuentas horizontal para asegurar la eficacia de la educación superior, incluso habría que agregar que los demás niveles de educación tampoco cuentan con la rendición de cuentas de tipo horizontal.

En el contexto del esquema aquí propuesto, al realizar un acercamiento a los objetivos que tendría la evaluación académica como instrumento de rendición de cuentas y de aseguramiento de la calidad en la educación superior pública, se identifican tres fuentes para la descripción de los objetivos: 1) los de índole legal y constitucional; 2) los originados

mandatarios o agentes para informar a sus mandantes o principales de los actos que llevan a cabo como resultado de una delegación de autoridad que se realiza mediante un contrato formal o informal y que implica sanciones en caso de incumplimiento. Los mandantes o principales supervisan también a los mandatarios o agentes para garantizar que la información proporcionada sea fidedigna” (Ugalde, 2002: 14).

por argumentos científicos, tecnológicos y pedagógicos (Pacheco y Díaz, 2002: 90-109); y 3) los que se derivan de la relación agente-principal (Ortmann y Squire, 1996: 9-25).

En primer término, a través de los objetivos de origen legal y constitucional ha de buscarse evaluar o monitorear el desempeño de las IESP ante los objetivos de la educación que se describen, principalmente, en el Artículo 3º Constitucional y en la Ley General de Educación[27]. En segundo lugar, los objetivos derivados de los argumentos científicos, tecnológicos y pedagógicos identifican que la evaluación de formación de profesionales universitarios se materializa a la luz del conjunto de modificaciones en los procesos institucionales, culturales, científicos involucrados y en el mercado laboral[28]. Y, en tercera posición, los objetivos originados por el vínculo agente-principal[29], han de encaminarse a evaluar la reputación de las IESP relacionada con una cultura en ciencia y tecnología, con el fin de incrementar el valor económico del certificado o título de los egresados y de mejorar la difusión de la cultura universitaria (ciencia, tecnología, bellas artes, deporte, entre otros)[30].

27. Para el Poder Legislativo, la Constitución le dicta la responsabilidad de expedir las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios; fijar las aportaciones económicas; y señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan. Además, la Constitución dicta al Ejecutivo una educación con base en los derechos humanos, laica, científica y cultural con subvención total en la educación impartida por el Estado y atribuciones específicas para las universidades e instituciones de educación superior autónomas. Por otra parte, le dicta al Congreso la asignación de presupuestos y el monitoreo tanto de la honestidad como de la eficacia de los servidores públicos que administran el sistema educativo.

28. En la ciencia política neoinstitucional se ha desarrollado un marco analítico denominado modelo *agente-principal* que implica el proceso de delegación y la rendición de cuentas que lo acompaña (Ugalde, 2002: 19). Este modelo ha sido estudiado por varios académicos especialistas en teoría de juegos (*Cfr.* Rasmusen, 1996: 195; y Shubik, 1992: 613 y 1996: 367). Este juego trata de una relación entre un sujeto (llamado *principal)* que delega a otro sujeto (llamado *agente)* autoridad para ejecutar actos en su nombre. A cambio de esa delegación, el agente se compromete a rendirle cuentas (señales) al principal, quien cuenta con la facultad para sancionarlo en caso de incumplimiento o a removerlo del cargo en caso de un bajo rendimiento. Uno de los aspectos más importantes en este juego es el de la información asimétrica existente generalmente entre el principal y el agente (Rasmusen, 1996: 195-199). La información asimétrica puede producir problemas en la relación entre el principal y el agente, pues el agente tiene incentivos para desviarse del mandato del principal y actuar en su propio beneficio. Para solucionar los problemas de comportamiento *oportunista,* se han desarrollado algunas respuestas que buscan mitigar el oportunismo de los agentes frente a sus principales, de los cuales el más importante por su efectividad es la rendición de cuentas *(Ibídem.,* 171-185; y Ayala, 2003: 167-172). Para que el principal sea capaz de ofrecer incentivos a sus agentes cuando cumplen su mandato y sancionarlos cuando no lo hacen, es preciso contar con sistemas de rendición de cuentas que por un lado, obliguen al agente a reportar detalladamente al principal de sus actos y resultados y, por otro lado, doten al principal de mecanismos para monitorear el desempeño del agente. Finalmente, el principal debe de contar con castigos para sancionar a los agentes que no cumplieron adecuadamente su mandato. Sin sanciones, los principales son impotentes frente a sus agentes. En materia política, los castigos (formales e informales) incluyen sanciones penales, administrativas, desafueros y el castigo electoral en las urnas durante la siguiente elección.

29. Ortmann y Squire (1996) presentan una aproximación en teoría de juego de la organización interna de las IESP, sugiriendo que las instituciones de aprendizaje de nivel superior pueden ser conceptualizadas como una *cascada de agente-principal,* misma que describe un juego de juegos en una estructura vertical de agentes (subordinados) que son contratados por principales. La rendición de cuentas permite que el principal último (alumno/estudiante) premie o castigue al agente primero (supervisor/representante) de la cascada (Ortmann y Squire, 1996: 9). Y, por su parte, Shubik (1992) ha descrito la administración pública como un *juego de juegos* (Shubik, 1992: 614).

30. La cascada de Ortmann y Squire corre a través de cuatro niveles, y cada nivel toma la forma de un jugador quien representa uno de los cuatro constituyentes de la IESP. Los Estudiantes/Alumnos juegan el rol del último principal, los Profesores toman el rol del último agente, y los supervisores/Representantes y Administradores toman roles tanto de agentes como de principales, dependiendo de su posición en la cascada. A fin de detectar las metas e interés de cada jugador Ortmann y Squire realizan un breve análisis de cada jugador: 1) *estudiante/alumno:* el jugador está interesado en mejorar el valor real y percibido del diploma de la IESP, por lo cual demanda de su agente (supervisor/representante) incrementar la reputación de la EES y contratar administradores y profesores eficientes. 2) *supervisor/representante:* el jugador tiene como metas mantener y mejorar la reputación de la escuela, mantener la confianza del estudiante/alumno

8.2.2.2.2. La Rendición de Cuentas en el Planteamiento Propuesto

La rendición de cuentas es un concepto global que acepta clasificaciones de acuerdo a diversos criterios. Una de las clasificaciones más sugerente sobre rendición de cuentas reace en la elaborada por O'Donnell (2000: 7), quien divide este concepto en rendición de cuentas *horizontal* y rendición de cuentas *vertical.*

La *rendición de cuentas horizontal* se refiere a la existencia de agencias estatales con autoridad legal para emprender acciones punitivas, en relación con actos u omisiones ilegales de otros agentes o agencias del Estado (Ugalde, 2002: 27)[31]. La rendición es horizontal en tanto se desarrolla entre instituciones del mismo nivel jerárquico, pero independientes entre sí[32].

Igualmente, el voto de los electores, así como la labor de las agrupaciones ciudadanas y de los medios de comunicación son instrumentos que complementan la rendición de cuentas horizontal para el propósito de que el gobierno rinda cuentas. Se trata de una segunda vertiente, la *rendición de cuentas vertical.* Ésta describe una relación entre desiguales: la rendición burocrática en la que un superior jerárquico trata de controlar a sus subordinados, o bien, la rendición electoral en la cual los votantes juzgan y vigilan a los representantes.

Y, de acuerdo con la clasificación de O'Donnell (2000: 7), la rendición de cuentas vertical se divide en dos, la electoral y la social vertical. La primera se refiere a las elecciones como mecanismo para estimular la responsabilidad de los gobiernos[33]. La otra

---

a través de la contratación de administradores y profesores eficientes. Demanda de su agente (administrador) mantener la confianza del Estudiante/alumno, primordialmente por una administración responsable de las finanzas de la IESP. 3) *administrador:* el administrador tiene como metas: incrementar la reputación de la IESP, incrementar los ingresos y delegar deberes administrativos a los profesores o a la gente de soporte o *staff.* Demanda a su agente (profesor) incrementar la reputación de la escuela a través de la publicación y la enseñanza; así como de compartir deberes administrativos con él. 4) *profesor:* tiene como metas incrementar su reputación profesional; su permanencia en el puesto; utilizar su tiempo en actividades de la IESP, tiempo que considera como tiempo libre; incrementar los ingresos del exterior por medio de la mercadotecnia, consultoría y conferencias. Finalmente, de esta cascada se pueden obtener los siguientes juegos: 1) estudiante/alumno-supervisor/representante; 2) supervisor/representante-administrador; y 3) administrador--profesor. Una de las soluciones a la información asimétrica e incompleta que pudieran existir en cualquiera de estos juegos, es la rendición de cuentas. La rendición de cuentas, además de ser un derecho es una solución tecnológica para la orientación de las tensiones, disminuyendo los conflictos, y al mismo tiempo mejorando el rendimiento de las organizaciones gubernamentales.

31. Esta vía de rendición de cuentas supone la vigilancia de los órganos del Estado por parte de otras instituciones, también estatales, dotadas de autonomía para ejercer funciones de fiscalización. Los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, en los diferentes ámbitos de gobierno, deben rendirse cuentas entre sí y frente a otras instituciones autónomas cuya tarea es revisar su comportamiento.

32. En la rendición de cuentas horizontal, los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, además de cumplir sus funciones propias (ejecutar las leyes y llevar a cabo un programa de gobierno; crear y modificar las leyes, y velar por la legalidad de los actos y el cumplimiento de las leyes, respectivamente), tienen también la responsabilidad de fiscalizarse mutuamente con base en el principio de pesos y contrapesos. Si algún poder, teórica y constitucionalmente, tuviera facultades para regular el ejercicio de los otros poderes, el principio de pesos y contrapesos se debilitaría y la rendición de cuentas horizontal sería unidireccional y terminaría por facilitar la arbitrariedad y la discrecionalidad del poder más fuerte, lo mismo tratándose del Ejecutivo que del Legislativo. Y, la vigilancia mutua entre los poderes Ejecutivo y Legislativo requiere, en ocasiones, la intervención del Poder Judicial, el cual está facultado constitucionalmente para interceder cuando surgen conflictos entre poderes.

33. Aunque el voto ciudadano carece de efectos vinculantes y de sanciones en caso de que un gobernante no cumpla sus promesas de campaña, sirve para advertir a los gobernantes y legisladores que un ejercicio incorrecto de la función pública tiene consecuencias y ello tiende a estimular la responsabilidad del gobierno. Los electores (votantes-consumidores) pueden ejercer sanciones al no reelegir al partido en el gobierno o castigar a un representante negándole un

vertiente de la rendición de cuentas vertical, llamada *social vertical,* está conformada por las agrupaciones ciudadanas y los medios de comunicación. A diferencia del sufragio electoral, este mecanismo descansa en medidas basadas en la crítica moral y pública[34].

Este esquema de la rendición de cuentas aplicado al proceso de evaluación académica de las IESP de México, intentará ser reproducido en los espacios siguientes.

8.2.2.2.2.1. La Rendición de Cuentas Horizontal y Vertical

La propuesta cumple con la rendición de cuentas horizontal, puesto que se forma una figura institucional basada en la división de poderes. El Poder Legislativo tiene las atribuciones institucionales de establecer el rumbo de la educación superior, así como del monitoreo al Poder Ejecutivo sobre el cumplimiento de la ley que expida al respecto; estas atribuciones no las tiene la SEP, la ANUIES, el COPAES o el CENEVAL. Es el Congreso el poder de representación por excelencia, es a través de este poder por el que la sociedad debe hacer llegar sus propuestas institucionales.

En México, existe una desconfianza sobre el sistema educativo por parte de los funcionarios de la SEP[35]. Adicionalmente, crea con la ANUIES un sistema de evaluación y acreditación con asociaciones civiles, las cuales obtienen ingresos directamente, puesto que se instrumentan financiamientos adicionales del erario para incentivar la evaluación y acreditación a través de estas organizaciones.

---

segundo periodo (Ugalde, 2002: 31). Ese mecanismo bien establecido lo constituyen los comicios electorales regulares, universales, imparciales, creíbles y competitivos. *¿Quién vigila al vigilante?,* expresión que sintetiza el problema teórico de la rendición de cuentas, encuentra en el sufragio electoral parte de su respuesta. La estructura vertical y rígida de la burocracia explica cómo se delegan obligaciones y se piden cuentas sobre las acciones relacionadas con el desempeño laboral. Pero la estructura piramidal del gobierno termina por depositar en una sola persona la comandancia última, en la cual no hay jefe ulterior. Esa posición es la jefatura de gobierno, encargada a un presidente o primer ministro. Surge entonces la cuestión sobre quién vigila a ese jefe. La respuesta, además de los pesos y contrapesos de la separación de poderes, descansa en el voto ciudadano. Si el presidente o primer ministro actúan irresponsablemente, el elector tiene la facultad de colocar a otro partido en el gobierno en la siguiente elección. Y si la reelección al frente del gobierno es una posibilidad constitucional, el voto se fortalece como incentivo negativo para obligar al gobierno a sujetarse al marco legal. El elector es el vigilante último.

34. Exhibir y descalificar al gobierno por determinadas acciones constituyen el cuerpo de la sanción. Esas sanciones se pueden transformar en un castigo en las urnas. O bien, pueden detonar procesos de fiscalización por el Congreso o el Poder Judicial hasta concluir incluso en una sanción penal o administrativa, propia de la rendición de cuentas horizontal *(Ibídem,* 2002: 32). La rendición de cuentas social vertical incluye diversas acciones, exhibe el mal manejo del gobierno, introduce a través de sus representantes reformas de ley, o bien influye en ciertas decisiones de política pública implementadas por el gobierno. Para la promoción de estas acciones, los medios de comunicación, las organizaciones y movimientos sociales promueven mecanismos legales para la vigilancia de la política pública. De esta manera, los mecanismos de rendición de cuentas vertical pueden estimular la posterior activación de mecanismos de rendición de cuentas horizontal. A diferencia de la rendición de cuentas horizontal, en la cual la fiscalización tiene sanciones vinculantes penal o administrativamente, la rendición de cuentas vertical sólo cuenta, en primera instancia, con sanciones morales o simbólicas. No hay multas económicas ni encarcelamientos. Las organizaciones sociales y los medios de comunicación realizan investigaciones, pronunciamientos y juicios dirigidos a exhibir al servidor público que ha faltado a la honestidad, a la transparencia, o ha atentado en contra de la libertad. Sin embargo, ambos sistemas de rendición de cuentas, el horizontal y el vertical, son complementarios. Las acciones legales y administrativas son fundamentales para prevenir, sancionar y, eventualmente, reparar el daño ocasionado por un acto ilícito o corrupto. Y las acciones de rendición de cuentas vertical pueden detonar en un periodo posterior la vigilancia horizontal.

35. Por ejemplo, es la misma SEP la que descarta la posibilidad de utilizar el promedio del certificado de estudios, que ella misma expide para el ingreso al nivel medio superior y superior. De acuerdo con Noguez “los maestros de secundaria se quejan de lo mal preparados que salen los egresados de primaria. En el nivel bachillerato y en el profesional también se critican las deficiencias de los alumnos de primer ingreso. Parece que la culpa la tienen las educadoras, ¿verdad?, porque a ellas ya no les puede echar la culpa nadie, salvo la familia” (Noguez, 2004: 29).

Se ha señalado que las organizaciones privadas no pueden ser sometidas al escrutinio público y mucho menos si son asociaciones civiles, por el simple hecho de que son privadas (al menos mientras que permanezca el Código Civil Federal actual). Es la SEP la que ha sobrepasado sus atribuciones; sin embargo, la responsabilidad no es sólo del Poder Ejecutivo; el Poder Legislativo y el Poder Judicial también son responsables de este desvío de atribuciones, pues su indiferencia o ineficiencia es la que ha permitido que el Poder Ejecutivo sea el único que dicte el rumbo científico-cultural de la educación superior del país.

Además, la propuesta que aquí se vierte, también cumple con la rendición de cuentas vertical al indicar la disposición de la publicación de los resultados de la evaluación (de tipo diagnóstico); así como de las recomendaciones emitidas por la IE. De tal forma que el estudiante pueda tener más elementos para tomar sus decisiones con mayor certidumbre en su elección del programa de estudios e institución educativa.

Se busca, pues, que el ciudadano (votante yconsumidor) tenga información del rendimiento de los servidores públicos en la educación superior y, por tanto, pueda ejercer su derecho con mayor certidumbre, de castigar o premiar (electoralmente) a los representantes y partidos políticos (Shubik, 1992: 607). Es claro que este tipo de rendición de cuentas, solo es en forma de pulsos, es decir, no se origina hasta después de un período largo de administración del poder; sin embargo, la influencia que puede generar es tan alta o mayor que la rendición de cuentas horizontal.

Y es que resulta indispensable que la sociedad mexicana vuelva a confiar en las instituciones. En este sentido, North (2001: 139-152), Premio Nobel de Economía 1993, ha advertido las consecuencias de no poner atención en el diseño de las instituciones que buscan un dinamismo en la estabilidad. La diferencia entre los países del norte y del sur, según este autor, es el diseño responsable de las instituciones. La indiferencia al conocimiento y diseño de las limitaciones formales e informales producen costos sociales que ocasionan incertidumbre, desconfianza, la baja cooperación, actos de corrupción como es la protección de monopolios, inequidad e injusticia.

La propuesta institucional ha dejado constancia de su eficacia en países del norte (centrales), y no es una propuesta innovadora en América Latina. Por el contrario, ha sido desarrollada por estudiosos como Friedman para el caso de Chile (Kent, 2002: 265-274), por ejemplo.

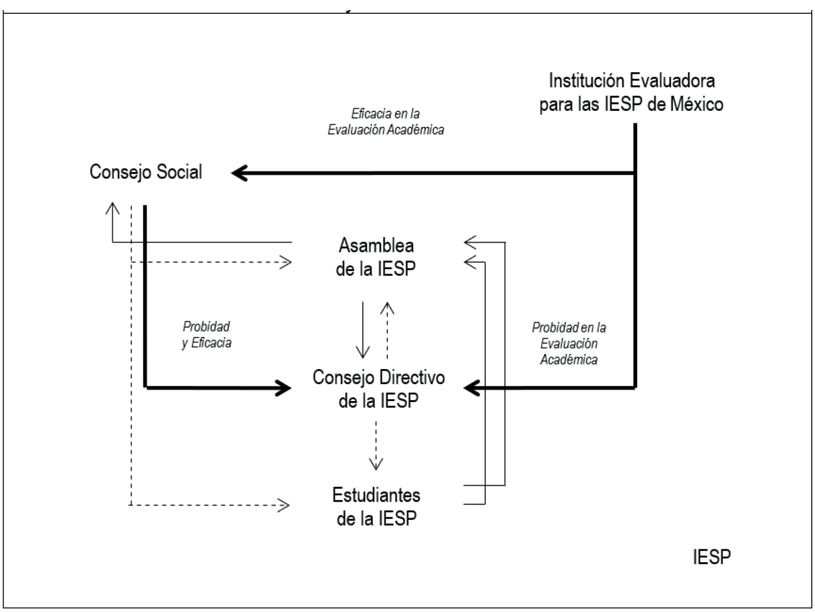
8.2.2.2.2.2. La Vinculación con la Ciudadanía

Además, la evaluación interna de la actual propuesta concibe un Consejo Social (CS), que tiene como objetivos el monitoreo para la rendición de cuentas de los administradores de las IESP y de la evaluación académica que proporcione información para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Cuadro 8.2). Los consejos sociales usualmente

se integran con ciudadanos (no afiliados a un partido político o ministros de algún culto religioso) que no forman parte de la organización del Consejo Directivo (Consejo Técnico, Consejo Universitario, etc.) o de la comunidad estudiantil; y, generalmente, son ciudadanos (con un interés particular por mejorar la eficiencia de la escuela), egresados, profesores e investigadores retirados, entre otros. Y, las instituciones evaluadoras, los consejos sociales y los administradores de las IESP deberán generar esfuerzos para mejorar el rendimiento de la educación superior de México.

No es suficiente que las organizaciones de evaluación educativa sean autónomas[36]. Si la ciudadanía no cuenta con mecanismos que la informen sobre el rendimiento de las IESP, difícilmente podrá participar de manera activa con sus representantes o en asociaciones civiles, a fin de hacer llegar sus demandas a los responsables de la educación superior. Y, por otra parte, finalmente, se debe advertir que dichos mecanismos siempre deben partir de la definición de rendición de cuentas que permitan el monitoreo de la honestidad y eficiencia en la administración pública, inclusive de las instituciones evaluadoras, con el propósito de reducir la desconfianza e incertidumbre percibida por el ciudadano hacia el trabajo de los funcionarios.

Cuadro 8.2 Institucionalización de la Evaluación Académica de las IESP de México y la Vinculación con la Ciudadanía



Fuente: Elaboración propia.

36. La ANUIES argumenta que el sistema evaluador con asociaciones civiles aseguran la autonomía, pues "la experiencia internacional muestra que tampoco es conveniente que la evaluación de la educación superior recaiga directamente en el Estado, sino más bien en organismos independientes e intermedios entre las IES y los poderes públicos, con la competencia técnica y la legitimidad social necesarias. En los más diversos países, la distinción entre IES autónomas y no autónomas está cediendo el lugar a un estatus común, según el cual todas las IES gozan de un amplio margen de autonomía académica y administrativa y, a la vez, todas están sujetas a evaluaciones externas en el espíritu de la obligación de rendición de cuentas a la sociedad" (ANUIES, 2000: 229-230).

8.2.2.2.2.3. Consideraciones Finales de la Propuesta

El planteamiento en torno a la evaluación académica de las IESP de México con enfoque de aseguramiento de calidad y rendición de cuentas que aquí se ha presentado, ha tenido como finalidad identificar la participación social en la educación superior a través de esquemas de transparencia y rendición de cuentas. Tales esquemas, a la luz de lo revisado, faciliarían la factibilidad del aseguramiento de la calidad educativa (Uemara, 1999). Y es que, en aras de que las IESP puedan impactar continuamente y con mayor amplitud la realidad social de su entorno, es imperativo que adapten sus estructuras orgánicas para poder provocar una mayor participación ciudadana, cuidando en todo momento el principio de autonomía.

Entonces, las IESP deberán edificar esquemas horizontales de gobierno *ad hoc* al contexto social en el que las mismas se encuentran involucradas, y también deberán desarrollar sistemas de evaluación efectivos que garanticen su calidad y pertinencia. Así, la coherencia de la acción pública no transita por la actuación aislada de un grupo político-administrativo relativamente homogéneo y centralizado, sino por la elección de esquemas multiactorales y de coordinación en diferentes niveles, cuyo resultado se deriva de la capacidad de los actores públicos y privados para determinar un espacio común en donde se promueva la responsabilidad y la legitimación de las decisiones (Ruano, 2002).

Por lo tanto, las IESP en tanto organizaciones con un elevado compromiso social, deben comenzar a constituirse en modelos de buen gobierno, ya que los esquemas de gobiernos de las instituciones dan cuenta, en gran medida, de las formas de gobierno de las sociedades en las que se encuentran (Ruíz, Martínez y Valladares, 2010). Por tanto, la *Propuesta con Enfoque de Aseguramiento de Calidad y Rendición de Cuentas* para abordar la *Evaluación Académica de las IESP de México,* que aquí se ha tratado, constituye un ejercicio de identificación de la participación social en la educación superior a través de esquemas de transparencia y rendición de cuentas, como elemento que abona al aseguramiento de la calidad educativa, en el contexto de las IESP de México.

CONCLUSIONES

La situación de la calidad educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México puede ser explicada por el desarrollo que se registra, fundamentalmente, en las tareas de docencia, investigación científica, administración/gestión y extensión y difusión en las unidades académicas de las IESP. Ante esto, la finalidad de este estudio radicó en distinguir los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado por las unidades académicas de las IESP de México. Y, de manera específica, interesó distinguir los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a fin de definir la situación actual de la misma.

Las variables explicativas de la calidad educativa que se consideraron en este estudio fueron así estimadas a partir de un amplio análisis de la literatura especializada; teniendo en cuenta su frecuencia de mención en la revisión bibliográfica; y llevando a efecto un ejercicio de clasificación y concentración de dimensiones o categorías. Además, se utilizó la técnica de Jerarquización Analítica para establecer la relevancia que presentaban las variables de esta investigación; y de la instrumentación de esta técnica se derivó que la importancia global de las variables se dio en el orden siguiente: la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión.

Los fundamentos teóricos de la calidad en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior, expuestos en el presente estudio a través de un amplio recorrido por las aportaciones efectuadas por diferentes autores y desde distintas perspectivas, todas ellas útiles, valiosas y, generalmente, complementarias entre sí, orientaron la investigación hacia la concepción de que la calidad constituye un concepto multidimensional[1] y relativo[2].

Desarrollar una cultura de la calidad en las IESP tiene que ver con promover la participación de profesores, estudiantes, personal administrativo, trabajadores, directivos y ciudadanos en una nueva manera de pensar y de actuar de acuerdo con determinados

1. Según Márquéz (2004), la calidad educativa da cuenta de un concepto normativo definido por cinco dimensiones, a saber: la filosófica, la pedagógica, la económica, la cultural y la social.
2. La calidad constituye un concepto relativo, pues se encuentra estrechamente vinculado con las cuestiones de la ideología y el poder. Así, por ejemplo, a la hora de comprender el concepto hay que determinar quién o quiénes definen la calidad, en qué sentido de conceptualiza y con qué objetivo(s).

referentes de eficacia[3], eficiencia[4], pertinencia[5], relevancia[6], equidad[7] y transparencia[8] reconocidos internacionalmente, definidos multiactoralmente y con aceptación de las IESP. Por ello, la metodología de la investigación instrumentada en esta investigación centró su atención en evaluar el desarrollo de la educación superior en la unidad académica en cuestión (FDyCS), considerando la participación de todos sus miembros (estudiantes, profesores, directivos, trabajadores administrativos y egresados) como elemento fundamental para sustentar tanto los procesos de evaluación y diagnóstico del estado actual, como las estrategias de mejora continua de la calidad educativa propuestos. Se dio paso, así, a una experiencia de reflexión sobre el proceso educativo y de mejora de la calidad del mismo; y a la materialización de un proceso participativo, representativo y legitimado, con un enfoque de calidad educativa percibida que consideró los puntos de vista de los actores involucrados en el proceso educativo.

El desarrollo del trabajo concretó una importante participación de profesores, estudiantes, egresados, directivos y trabajadores, principalmente en las dos etapas que precedieron el diseño del plan de mejora para la unidad académica en estudio. Así mismo, se concretaron en cada fase la constatación de los resultados relativos a los criterios de evaluación y a los resultados del proceso de evaluación.

Así, los datos derivados de los procesos mencionados han aportado información útil para concretar los objetivos planteados en la investigación, en relación con los cuales se presentan en estos espacios las conclusiones alcanzadas.

En primer lugar, la presente investigación identificó a la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión como los principales factores condicionantes de la calidad del servicio educativo proporcionado en el programa escolarizado de Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; y, en cuanto a la situación actual de la referida unidad académica pueden ser establecidos los siguientes datos: 1) La docencia de la FDyCS de la UMSNH, a la luz del análisis efectuado, fue catalogada como *docencia de calidad media alta* tanto por profesores como por estudiantes y egresados (ver Tabla A.64, Tabla A.69 y Tabla A.74 del Anexo 65); 2) la investigación fue clasificada como *investigación*

3. El referente de la eficacia tiene que ver con la cobertura eficaz de las metas propuestas en los planes y programas educativos.
4. El referente de la eficiencia se refiere a la dimensión económica de la calidad educativa, y tiene que ver con el ideal empleo de los recursos destinados a la educación.
5. El referente de la pertinencia tiene que ver con que los contenidos y métodos de la enseñanza resultan adecuados para las posibilidades de aprendizaje de los individuos y conglomerados sociales a los que se dirigen; y se asocia a la dimensión cultural de la calidad educativa.
6. La relevancia se vincula con la definición filosófica de la calidad educativa; y se registra cuando los contenidos son relevantes para el grupo social al que están destinados, pues responden a sus necesidades y aspiraciones.
7. El referente de la equidad se asocia con la dimensión social de la calidad educativa; y ocurre cuando están igualitariamente distribuidas las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de los ciclos escolares, así como las de obtener resultados semejantes en los aprendizajes de individuos procedentes de los diferentes estratos que integran la sociedad.
8. La transparencia tiene que ver con la posibilidad de participación social a través de la promoción de la rendición de cuentas. Y es que, la participación social en la educación, a partir de la exigencia de la rendición de cuentas, incide de forma inequívoca en la calidad educativa (Uemara, 1999).

de calidad media alta tanto por profesores como egresados (ver Tabla A.65 y Tabla A.75 del Anexo 65), y fue tipificada como investigación de *calidad media baja* por los estudiantes de la FDyCS de la UMSNH (ver Tabla A.70 del Anexo 65); 3) La actividad de administración/ gestión de la unidad académica de estudio, fue encontrada como *administración/gestión de calidad media alta* tanto por profesores como por estudiantes y egresados (ver Tabla A.66, Tabla A.71 y Tabla A.76 del Anexo 65); 4) la extensión y difusión de la cultura de la FDyCS de la UMSNH, en función de la investigación realizada, se encontró como *extensión y difusión de calidad media alta* por parte de los profesores como por estudiantes y egresados (ver Tabla A.67, Tabla A.72 y Tabla A.77del Anexo 65); 5) de acuerdo con el análisis materializado, es factible plantear que la calidad de los servicios educativos que se imparten en la FDyCS de la UMSNH, en términos globales, resultó ubicarse en el nivel de *calidad educativa media alta* (ver Tabla A.63, Tabla A.68 y Tabla A.73 del Anexo 65); y 6) como puede apreciarse a partir de los colectivos consultados, queda de manifiesto una amplia coincidencia en cuanto a las percepciones, opiniones y respuestas de profesores, estudiantes y egresados de la FDyCS de la UMSNH, concretamente en lo que respecta a la docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión. De esta manera se satisfizo el objetivo general de la investigación aquí presentada.

En segundo término, a través de los capítulos 1, 2 y 3 de este estudio, se materializaron los primeros dos objetivos particulares de la investigación: describir los fundamentos teóricos de la calidad en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior; y caracterizar a las Instituciones de Educación Superior, en la consideración de los contextos internacional, nacional y de Michoacán.

En tercer lugar, puede señalarse que la consulta de los criterios que conformaron las unidades de análisis de la primera etapa de la estrategia de investigación representó una oportunidad para generar un clima favorable hacia la evaluación y la mejora de la calidad educativa en la unidad académica en examen. Se puede destacar que durante esa fase los miembros de la FDyCS de la UMSNH mostraron mayor conciencia sobre su protagonismo en los procesos de mejora de la calidad educativa. Y, producto de la consulta realizada en la primera etapa, se conformaron los criterios que hicieron factible el análisis de la docencia, la investigación, la administración/gestión y la extensión y difusión, como los factores determinantes de la calidad educativa en la FDyCS de la UMSNH (capítulos 4 y 5 de este estudio).

De esta forma, se dio cabal cumplimiento al tercer objetivo específico de este estudio: establecer de manera consensuada con los miembros de la unidad académica universitaria objeto de estudio los elementos a ser considerados en la determinación de la calidad de la educación superior impartida en el programa académico de Licenciado en Derecho de la UMSNH.

Posteriormente, la segunda fase de la estrategia de investigación posibilitó la obtención de un diagnóstico de la realidad de la calidad educativa en la FDyCS,

mediante el concurso de sus principales actores. Y de esa manera se cumplieron dos objetivos particulares más planteados en la investigación, a saber: realizar de manera consensuada una autoevaluación de la calidad del servicio educativo que haga posible el análisis de la FDyCS en cuanto a sus funciones sustantivas y adjetivas de docencia, investigación científica, administración/gestión y extensión y difusión; y aplicar un ejercicio de autoevaluación de la calidad educativa en el sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho en la FDyCS de la UMSNH, a fin de generar un diagnóstico del estado actual del concepto en cuestión en la unidad académica de referencia (capítulos 5 y 6 de la investigación).

En quinto lugar, por lo que respecta a las unidades de análisis, la investigación permitió determinar que las variables independientes (docencia, investigación científica, administración/gestión y extensión y difusión) afectaron y determinaron considerablemente y fuertemente a la calidad de los servicios educativos de la FDyCS de la UMSNH (variable dependiente), ya que se verificó una vinculación positiva amplia entre las variables exógenas y la factor endógeno, tanto en la consideración de las percepciones tanto de los profesores como de los estudiantes y los egresados (ver Tablas 7.1, 7.2 y 7.3; también Tablas 7.4, 7.5 y 7.6; y Tablas 7.7, 7.8 y 7.9). En consecuencia, se afirma que el impacto que registraron las variables anteriormente descritas, en la consideración de una valoración promedio de la percepción de los profesores, los estudiantes y los egresados de la FDyCS de la UMSNH, fue el siguiente: la docencia afectó a la calidad educativa en un 87.30%, la investigación en un 72.26%, la administración/gestión en un 82.03% y la extensión y difusión en un 79.30%, de lo que se desprende que la docencia es el factor que mayor correlación presentó con la calidad educativa, y que todas las variables independientes presentaron un concepto de correlación positiva fuerte con la calidad educativa, a excepción de la administración/gestión que presentó un nivel de correlación positivo considerable (ver Tabla A.40 del Anexo 43; Tabla A.49 del Anexo 52; y Tabla A.58 del Anexo 61). Y de esta forma quedó deducida la relación funcional entre las variables dependiente e independientes del estudio y, consecuentemente, se dio cumplimiento al antepenúltimo objetivo específico trazado en esta investigación (capítulo 7 del libro).

En sexto sitio, se considera oportuno apuntar la importancia que revistió la constatación de los resultados de la segunda fase del estudio de campo, la cual se denominó *Determinación de la Situación (Autoevaluación),* ya que al permitir identificar las fortalezas y debilidades en torno a la calidad educativa de la FDyCS de la UMSNH, fue posible formular un plan de mejora de la calidad educativa para el sistema escolarizado de la carrera de Licenciado en Derecho en la FDyCS. Y, de esta manera, se dio cumplimiento al séptimo objetivo específico de esta indagación (capítulo 8).

Igualmente, como resultado de la indagación teórica, los criterios cualitativos empleados, el ejercicio empírico instrumentado y una visión crítica en torno a los esquemas de determinación de la calidad educativa, el actual trabajo propone algunas consideraciones

útiles para la autoevaluación de las IESP de México, considerando el aseguramiento de la calidad y el principio de la rendición de cuentas. Así, se asume que no existe un criterio único de calidad aplicable a todas las IES por igual, ni un modelo de excelencia único. En el caso de las IESP de México, aplica la anterior sentencia y, frente a la realidad, o las éstas continúan engañándose a sí mismas y al público ofreciendo lo que nunca podrán cumplir, o empiezan a aceptar que su misión no es la misma que la de instituciones extranjeras, y que necesitan mirar en otras direcciones para encontrar los criterios de excelencia que les son aplicables. En otras palabras, el patrón de medida de la evaluación debe ser aquello que cada IESP es razonablemente capaz de logar dada su misión específica y su realidad presente. Por lo tanto, se reitera que no puede haber un patrón estándar de calidad aplicable a todas las IESP y que el sistema de evaluación debería ser capaz de manejar diversos criterios de excelencia y, con ello, garantizar una efectiva solidez metodológica evaluativa. De esta forma, consecuentemente, se dio cumplimiento al octavo y último objetivo específico de este estudio (capítulo 8).

En octavo lugar, la hipótesis general de la investigación, a la luz de los hallazgos derivados del estudio, resultó válida y aceptable, por lo que se formula la siguiente tesis:

La docencia, la investigación científica, la administración/gestión y la extensión y difusión son los factores que determinan en mayor medida la calidad del servicio educativo prestado en la carrera universitaria de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (unidad académica) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Institución de Educación Superior Pública).

Añadir a lo apuntado que el haber suscitado un debate sobre la calidad educativa impartida en el seno de la FDyCS de la UMSNH, representó una oportunidad para comprender el estado de la calidad en la unidad académica de referencia *desde adentro,* desde sus actores, con una visión crítica de los esquemas de la evaluación de la calidad educativa desde afuera; y con un enfoque participativo y no estandarizado, orientado a las demandas de la propia unidad académica de la IESP en cuestión, y no hacia los requerimientos del organismo evaluador. Se advierte que determinar la calidad educativa de una IES no puede confundirse con una perspectiva burocrática consistente en el llenado de formatos y en la generación de documentación probatoria del contenido de tales formatos. La información que se produce no puede tener un fin en sí misma, pues, más bien, debe ser considerada como un medio para mejorar el trabajo educativo. Y se cuestiona un procedimiento de determinación de la calidad educativa asociado (en la práctica, casi exclusivamente) a actos técnicos con recurrente descuido del análisis, debate y mejoramiento sobre las distintas corrientes o escuelas de pensamiento que se han reproducido en el contexto de la práctica de la evaluación. Y, por lo anterior, constituye un imperativo impostergable la clarificación de los fundamentos teóricos y metodológicos en torno a la determinación de la calidad educativa (evaluación y acreditación), transparentar sus consecuencias en relación con su utilidad para regular el sistema educativo (aseguramiento de la calidad) y

sus implicaciones financieras (rendición de cuentas).

En conclusión, el trabajo teórico-documental y la investigación de campo han dado respuesta al objetivo general, a los objetivos específicos y al supuesto principal que se plantearon en el sentido de aportar resultados concretos avalados con las perspectivas, las percepciones y los puntos de vista de los teóricos especialistas, así como de los actores fundamentales del proceso educativo en la FDyCS de la UMSNH (profesores, estudiantes, egresados, directivos y trabajadores) que contribuyeron de forma participativa en esta investigación. Se espera, por último, que el resultado de este trabajo conduzca a cuestionar, replantear y fortalecer las prácticas convencionales de la determinación de la calidad educativa (evaluación y acreditación) que se han venido desarrollando en nuestro país; cuestionar, replantear y fortalecer a partir de reconocer excesos, formalismos y otras deformaciones que se han suscitado; que posibilite a las autoridades educativas ponderar la orientación y forma que deben tener estos programas, y que permita también a las IES desarrollar estrategias para establecer un enfoque pedagógico de la determinación de la calidad educativa (evaluación y acreditación) y la conducción de sus resultados con un carácter de retroalimentación; un enfoque de determinación de la calidad educativa que involucre a todos los sectores a participar en la consecución de docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión de calidad, y que los resultados derivados de esta calidad educativa mejoren tanto las condiciones de competitividad de la planta de profesores como las de los estudiantes, en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

Aboites, H. (2002). Examen único y cultura de la evaluación en México. En Pacheco, T., y Díaz, Á. (Coords). *Evaluación académica.* México: Fondo de Cultura Económica y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Un año de actividades de la ANECA. Enero-Diciembre 2003.* Madrid: ANECA.

Aldridge, S., y Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, *6* (4), 197-204.

Álvarez Alday, M. y Rodríguez Vidarte, S. (1997). La calidad total en la Universidad: ¿Podemos hablar de clientes? *Boletín de Estudios Económicos*, *LII* (161), 333-352.

Álvarez, I. (2003). El desafío de la calidad en la educación básica. *Educare, 1* (3), 37-45.

_________, y Topete, C. (1995). La educación superior en transición. Tres escenarios posibles. *Investigación administrativa,* 1 (1), 19-29.

_________. (1997). Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior. *Gestión y Estrategia, 11* (12), 1-17.

Álvarez, V., y Lázaro, A. (Coords.). (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria.* Málaga: Algibe.

Ander-Egg, E. (1994). Interdisciplinariedad en Educación. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Angulo, J. F. (1992). *Descentralización y Evaluación en el Sistema Educativo Español. Algunas Claves para el Pesimismo.* Málaga: Universidad de Málaga.

Ansoff, H. (1998). *La dirección estratégica en la práctica empresarial.* México: Addison Wesley.

_________, Declerck, R. y Hayes, R.L. (1983). *El planeamiento estratégico: nueva tendencia de la administración.* México: Trillas.

Arredondo, M. (1983). El concepto de calidad en la educación superior. *Revista Perfiles Educativos, 19,* 43-52.

Arríen, J. (1998). *Calidad y Acreditación: Exigencias a la Universidad.* La Habana: Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1992). *Anuario Estadístico. Licenciatura.* México: ANUIES.

_________. (1998). *La Eucación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la Óptica de los Organismos Internacionales.* México: ANUIES.

_________. (1999). *Tipología de Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.

_________. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo.* México: ANUIES.

Astin, A. W. (1991). *Assesment for Excelence: The Philosopth and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education. American Aouncil Education.* Washington: Mc Millan Series on Higher Education.

Atkinson, P. E. (1990). *Creating Cultural Change. Management Services, 34* (11), 6-10.

Atkinson, T. (1990). *Evaluating Quality circles in a College of Further Education.* Manchester: University of Manchester.

Ball, R., y Halwachi, J. (1987) Performance Indicators in Higher Education. *Higher Education, 16* (4), 45-59.

Baltasar, D. (1978). *Crónica de la Autonomía Universitaria de México*. México: JUS.

Bakeman, R., y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la Interacción: Introducción al Análisis Secuencial.* Madrid: Morata.

Barba, A. y Solís, P. (1997). *Cultura en las organizaciones: enfoques y metáforas de los estudios organizacionales.* México: Vertiente Editorial.

Barak, R. J., y Breier, B. E. (1990). *Successful Program Review.* San Francisco: Jossey-Bass.

Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Basanta, E. (2001). *Docencia, Investigación y Extensión. Aportes a la Sociedad Civil.* Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.

Beynon, M. (2002). DS/AHP method: A mathematical analysis, including an understanding of uncertainty. *European Journal of Operational Research, 140,* 148-164.

Bayona, C., Goñi, S., y Madorrán, C. (2000). Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, *9* (1), 139-149.

Beare, H., Caldwel, B. J., y Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección.* Madrid: La Muralla.

Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la Investigación.* México: Prentice Hall.

Berenson, M. L., y Levine, D. M. (1993). *Estadística para Administración y Economía.* McGraw-Hill: México.

Bidle, B. J., y Anderson, D. S. (1986). *Theory, Methodos, Knowledge and Research on Teaching.* Nueva York: Mc Millan Publisher.

Bigné, J. E., Moliner, M. A., Vallet, T. M., y J. Sánchez. (1997). Un estudio comparativo de los instrumentos de medición de la calidad de los servicios públicos. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, *8,* 33-52.

Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos.* Medellín: Editorial Nomos, S.A.

Bou, J. C., y Camisón, C. (2000). Características Métricas de los Modelos de Medición de la Calidad Percibida: Una Comparación de los Modelos SERPERF y EP. *Revista Economía y Empresa,* 36 (2), 11-35.

Braxton, J. M. (1996). Contrasting Perspectives on the Relationship between Teaching and Research. *New Directions for Institutional Research, 90,* 5-15.

Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000.* Madrid: CRUE.

Brickley, J. A., Smith, C. W., y Zimmerman, J. L. (1997). *Managerial Economics and Organizational Architecture*. Chicago: Irwin.

Brünner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y Desafíos.* Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J. J., Elacqua, G., González, S., Montoya, A. M., y Salazar, F. (Coords.). (2006). *Calidad de la Educación. Claves para el Debate.* Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.

Bruyn, S. (1972). *La Perspectiva Humana en Sociología.* Buenos Aires: Kapeluz.

Busch, T., Fallan, L., y Pettersen, A. (1998). Disciplinary differences in job satisfaction, selfefficacy, goal commitment and organizational commitment in Norwegian Colleges: an empirical assessment of indicators of performance. *Quality in Higher Education*, *4* (2), 137-157.

Cameron, K. S. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly, 23,* 603-632.

_________, (1991). *The Quality and Continuos Improvement Movement. A Second Generation Organizational Effectives Approach.* Florida: Academy of Management Meetings.

_________, y Whetten, D. A. (1996). Organizational Effectiveness and Quality: The Second Generation. En Smart, J. C. (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research.* New York: University of New York.

Cantón, I. (Coord.). (2001). *La Implementación de la Calidad en los Centros Educativos. Una Perspectiva Aplicada y Reflexiva.* Madrid: CCS.

Capelleras Segura, J. L. (1999). Efectes de la implantació de grups de millora: Anàlisi del cas de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Trabajo de investigación.* San Sebastián: Bellaterra.

Cárdenas, A. (2001). *Administración con el método japonés.* México: CECSA.

Carman, J. M. (1990). Consumer perception of service quality: An assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing, 66,* 33-55.

Carr, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción.* Sevilla: Diada.

________, y Kemmis, S. (1988). *El Currículum. Más Allá de la Teoría de la Reproducción.* Madrid: Morata.

Casalet, M., y Casas, R. (1998). *Un diagnóstico sobre la vinculación Universidad-Empresa.* México: CONACYT-ANUIES.

Castrejón, J. L., Vera, M. I., y Carda, R. M. (1991). *La Calidad de la Enseñanza Universitaria percibida por los Alumnos.* Madrid: Consejo de Universidades.

Cave, M., Hanney, S., Henkel, M., y Kogan, M. (1997). *The Use of Performance Indicatorns in Higher Education.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Center for Quality Assurance an Evaluation of Higher Education y Comité National d´Evaluation. (1998). *Evaluation of european higher education: A status report.* Dinamarca y Francia: CQAEHE.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (2000). *Plan Estratégico 2003-2010.* México: CENEVAL.

_________, (2004). *CENEVAL. ¿Quiénes somos? Estatuto.* México: CENAVAL.

Certo, S. (1997). *Administración.* Caracas: McGraw-Hill.

Céspedes, J. J., y Sánchez, M. (1996). Tendencias y desarrollos recientes en métodos de investigación y análisis de datos en dirección de empresas. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, *5* (3), 23-40.

Chiavenato, I. (1989). *Introducción a la teoría general de la administración,* México: McGraw-Hill.

Ciampa, D. (1991). *Total Quality: A user's guide for implementation*. Chicago: Addison Wesley.

Coba, E., y Vidal, J. (2000). *Desde la Evaluación Externa a la Piblicidad de los Resultados.* Madrid: Cuadernos IRC.

Código Civil Federal de 1928. (2011). México: Diario Oficial de la Federación.

Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa.* Madrid: La Muralla.

Comités Interinstitucionales de la Educación Superior (1994). *Marcos de Referencia para la Evaluación (Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Exactas y Naturales).* México: CIEES, SEP-CONAEVA-ANUIES.

_________, (1997). *Marco de Referencia para la Evaluación de la Administración y Gestión en las Instituciones de Educación Superior.* México: Comité de Administración y Gestión Institucional de CIEES. Recuperado en [http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/marcos_referencia/CAyGI/CAyGIMarcoRef.pdf].

_________, (2004). *Manual para la Evaluación de Cursos del Programa @Campus México, Versión 2.0.* México: CIEES.

_________, (2005). *Metología General para Evaluar Programas de Educación Superior.* México: CIEES.

_________, (2006). *Metodología General para la Evaluación de Programas de Educación Superior en Modalidad no Presencial y Mixta.* México: CIEES.

_________, (2007). *Marco de Referencia para la Evaluación de la Administración y Gestión en las Instituciones de Educación Superior de los Comités Interinstitucionales de la Educación Superior.* México: CIEES.

_________, (2009). *Metodología General CIEES para la Evaluación de Programas Educativos a Distancia.* México: CIEES.

Condon, E. (2002). A visualization model base don adjacency data. *Decision Support Systems, 33,* 349-62.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (1993). *Términos de Referencia para los Informes de Autoevaluación de las Instituciones del Sistema SEP-CONACyT.* México: SEP-CONACyT.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2007). *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.* México: COPAES.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. (2007). México: Editorial Porrúa.

Cook, T. D., y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa.* Madrid: Morata.

Cordera, R. y Pantoja, D. (1995). *Políticas de Financiamiento a la Educación Superior en México.* México: Grupo Editorial Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

Corredor, J. (1999). *Las Metas de la Universidad. Una Propuesta de Transformación.* Caracas: Universidad e Venezuela.

Cotter, J. (1997). *El líder del cambio.* Mexico: McGraw-Hill.

Crespo, A. (2000). *Fundamentos Políticos de la Rendición de Cuentas. Cultura de la Rendición de Cuentas.* México: Auditoría Superior de la Federación.

Cronin, J. J. y Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A Reexamination and extension. *Journal of Marketing*, *56,* 55-68.

Dale, B. G., Boaden, R. J. y Lascelles, D. M. (1994). Total Quality Management: An overview. En Dale, B. G. (Ed.), *Managing quality.* London: Prentice Hall.

Dávila, J. (2001). S*obre la Misión de la Universidad.* Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

Davis, M., Aquilano, N., y Chase, R. (2001). *Fundamentos de dirección de operaciones.* México: McGraw-Hill.

Dean, J. W., y Bowen, D. E. (1994). Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development. *Academy of Management Review*, *19* (3), 392-418.

De Juan, J. (1996). *Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la Formación del Profesorado.* Madrid: Dykinson.

De Miguel, M. (1991). Utilización de Indicadores en la Evaluación de la Docencia Universitaria. En De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

_________, Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

Dendaluce, I. (Coord.). (1998). *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa.* Madrid: Narcea.

Devore, J. L. (2006). *Probabilidad y Estadística para Ingeniería y Ciencias.* México: International Thomson Editores.

De Vries, W. (Coord.). (2005). *Calidad, Eficiencia y Evaluación de la Educación Superior.* Madrid: Netbiblo.

Díaz, Á. (2002). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En Pacheco, T. *Evaluación académica.* México: Fondo de Cultura Económica y Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

Díaz-Barriga, Á. (Coord.). (2008). *Impacto de la Evaluacion en la Educación Superior Mexicana. Un Estudio en las Universidades Públicas Estatales. México:* Plaza y Valdés, ANUIES y Universidad Nacional Autónoma de México.

Dirección General de Investigación y Acreditación Universitaria. (2005). *Modelo de autoevaluación con fines de mejora de las carreras universitarias*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

Dochy, et al., (1990). Selecting Performance Indicators: A Proposal as A Result of Research. En De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

Doménech Betoret, F. (1999). Proceso de Enseñanza/Aprendizaje Univeritario. Castelló: Universitat Jaume I.

Druccker, P. (1974). *Mannagement: Tasks, Responsabilities, Practices.* Nueva York: Haper y Row.

Dupuy, Y., y Rolland, G. (1992). *Manual de control de gestión.* Madrid: Díaz de Santos.

Duverger, M. (1974). *Métodos de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Ariel.

Edwards, A. L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Edwards, P., Collinson, M., y Rees, C. (1998). The determinants of employee responses to Total Quality Management: Six case studies. *Organization Studies*, *19* (3), 449-475.

El Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA. Origins, Development and Future Prospects.* París: International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Escudero, T. (1993). *Enfoques Modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria.* Gran Cararia: Universidad de las Palmas.

_________. (2002). Evaluación Institucional: Algunos Fundamentos y Razones. En Álvarez, V., y Lázaro, A. (Coords.). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria.* Málaga: Algibe.

Estatuto Universitario de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (2007). En *Marco Jurídico.* Morelia: UMSNH.

European Foundation for Quality Management. (1995). *The European Quality Award: Application Brochure.* Tilbuerg: Pabo Print.

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. (2006). *Plan de Desarrollo 2006-2010.* Morelia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-UMSNH.

Farmer, D. W. (1999). Institutional improvement and motivated faculty: A case study. *New Directions for Teaching and Learning*, *78,* 78-95.

Fave-Bonnet, M. F. (1999). Les enseignants-chercheurs et l´enseignement. *Cahiers de l´ADMES, 12,* 87-94.

Feldman, K. A. (1984). Class size and students'evaluation of college teachers and courses: a closer look. *Research in Higher Education*, *21,* 45-116.

_________, y Paulsen, M. B. (1999). Faculty motivation: The role of a supportive teaching culture. *New Directions for Teaching and Learning*, *78,* 71-78.

Ferreres, V., *et al.* (1997). *El Desarrollo Profesional del Docente: Evaluación de los Planes Provinciales de Formación.* Barcelona: Oikos-Tau.

Figueroa Zamudio, S. (1994). *Universidad Michoacana. En la alborada de un nuevo siglo.* Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Fisher, T. J. (1992). The impact of quality management on productivity. *International Journal of Quality & Reliability Management*, *9,* 44-52.

Flynn, B., Schroeder, R. G., y Sakakibara, S. (1994). A framework for quality management research and an associated measurement instrument. *Journal of Operations Management*, *11,* 339-366.

Fredericks, M. M. H., Westerheijden, D. F., y Weusthof, P. J. M. (1994). Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education. *European Journal of Education, 29,* 181-200.

Gallo, M. Á. (1994). *Diccionario de Historia y Ciencias Sociales.* México: Ediciones Quinto Sol.

García, C. (1998). *Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina.* Caracas: Ediciones IESAC/UNESCO.

Garvin, D. A. (1983). Quality on the line. *Harvard Business Review, 61* (1), 65-75.

_________. (1984). What does "produc quality" really mean? *Sloan Management Review, 58* (1), 12-37.

_________. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge.* New York: John Wiley & Sons.

Gass, S., y Rapcsak, T. (2004). Singular value decomposition in AHP, *European Journal of Operational Research,* 154, 573-584.

Gibert, M. E. (1994). La Mediación Didáctica de los Saberes Científicos. Tiempo y Tiempo Histórico. Hacia una Propuesta Curricular. En Gibert, M. E. (Ed.). *Tiempo y Tiempo Histórico: Un Saber que se Aprende, un Saber que se Enseña.* Navarra: Gobierno de Navara.

Gil Edo, M. T., y Roca Puig, V. (1997). *Contrastación a partir de los instrumentos propuestos por la literatura de un nuevo constructo para medir la calidad de servicio de las universidades públicas.* Akmería: VII Congreso ACEDE.

Glazman, R. (2001). *Evaluación y Exclusión en la Enseñanza Universitaria.* México: Paidós.

Gobierno del Estado de Michoacán. (2006). *Cuenta Pública de la Hacienda Estatal 2005.* Morelia: Gobierno del Estado. Recuperado el 18 de marzo del 2009, de http://www.michoacan.gob.mx/secfinanzas/images/stories/sec_finanzas/CuentaPublica/2005/InformeAnual/educacion.pdf.

_________. (2008). *Plan Estatal de Desarrollo 2008-2012.* Morelia: Gobierno del Estado.

Goetz, J., y Lecompte, D. (1988). *Características y Orígenes de la Etnografía Educativa.* Madrid: Morata.

Goldsmith, P., y Pérez, Á. (1997). *Diccionario Oxford Escolar.* Londres: Oxford University Press.

Grandal Martín, J., y Martos Quesada J. (1997). *La Formación Profesional Específica.* Madrid: Juan Grandal

Greene, J. C., Caracelli, V. J., y Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method avaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11* (3), 255-274.

Grönroos, C. (1994). *Marketing y Gesdtión de Servicios.* Madrid: Díaz de Santos.

Guba, E. (1983). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En Gimeno y Pérez, A. *La Enseñanza: Su Teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

Gutiérrez, Á. (1997). *Historia Breve de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.* Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Gutiérrez Villanueva, J. (1990). Formación profesional y calidad de la educación. *Revista Perfiles Educativos, 27* (48), 24-32.

Hackman, J. R., y Wageman, R. (1995). Total Quality Management: Empirical, Conceptual and Practical Issues. *Administrative Science Quarterly*, *40,* 203-242.

Hamilton, A., Madison, J., y Jay, J. (1998). *The federalist, a commentary on the constitution of the United Status.* Traducción de Gustavo Velasco. México: Fondo de Cultura Económica.

Hansen, W. L., y Jackson, M. (1996). Total Quality Improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, *2* (3), 211-218.

Harker, P. T., y Vargas, L. G. (1987). The theory of ratio scale estimation: Saaty´s Analitic Hierarchy Process. *Management Science, 33,* 1383-1403.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill.

Harvey, L., y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18* (1), 9-34.

Hicks, H. G., y Gullet, C. R. (1974). *Administración.* México: CECSA.

Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, *3* (3), 10-21.

Holbrook, M. B. (1994). The nature of customer value: An axiology of service in the consumption experience. En Rust Roland, O. R. (Ed.). *Service Quality: New Directions in Theory and Practice.* London: Sage Publications.

Hostmark-Tarrou, A. L. (1999). The Evaluation of Estructures in European Universities. *European Journal of Education, 33* (1), 55-64.

Ibáñez, J. (1992). El Debate Metodológico: Cualitativo vs. Cuantitativo. En Reyes, R. (Ed.). *Las Ciencias Sociales en España.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Ibarra Mendívil, J. L. (2002). Retos y perspectivas de la educación superior en México. En Valencia Carmona, S. (Coordinador). *Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano del Derecho Constitucional.* México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ICED (1990). *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México.* México: ICED.

Imai, M. (1990). *Mejorando la calidad: Kaizen*. Valencia: Gestión y Control de Calidad, S.A.

Instituto de Investigación y Fomento de la Modernización y Acreditación Universitaria. (2000). *Hacia un lexicón universitario.* Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Eduación Superior en América Latina y el Caribe. (2006). *Desafíos para al investigación en la universidad. Documentos Institucionales del IESALC.* Caracas: IESALC.

Instituto Internacional para la Eduación Superior en América Latina y el Caribe. (2007). *Glosario MESALC.* Caracas: IESALC.

Ivancevich, J., Lorenz, P., Skinner, S. y Crosby, P. (1988). *Gestión, Calidad y Competitividad.* España: McGraw-Hill.

Jamieson, I., Miller, A., y Watts, A. G. (1988). *Mirrors of Work: Work Simulations in Schools.* London: The Falmer Press.

Joseph, M. y Joseph. B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality Assurance in Education*, *5* (1), 15-21.

Keeves, J. P. (1998). Methods and processes in research in sciencia education. En Fraser, B. J., & Tobin, K. G. (Eds.). *International Handbook of Science Education.* Dordrecht: Klwer.

Kells, H. R. (1993). *The Development of Performance Indicators for Higher Education. A Compendium for Twelve Countries*. París: OCDE.

Kent, R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa: estudios comparativos.* México: Fondo de Cultura Económica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Kerlinger, F. N. (1997). *Investigación del Comportamiento.* México: Interamericana.

Kivimäki, M., Maki, E y Lindstrom. K. (1997): Does the implementation of TQM change the wellbeing and work-related attitudes of health care personnel?, *Journal of Organizational Change Management*, *10* (6), 456-470.

Kogan, M. (Ed.). (1986). *Evaluating Higher Education-Journal of Institutional Management in Higher Education.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Khun, T. (1980). *La Estructura de las Revoluciones Científicas. México: Fondo de Cultura Económica.*

Landshere, G. (1981). *Objetivos de la Educación.* Barcelona: Oikos-Tau.

Lazarsfeld, P. (1965). De los Conceptos a los Índices Empíricos. En Lazarsfeld, P., & Boudon, R. *Metodología de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Laia.

Leal Millán, A. (1997). Gestión de calidad total en empresas españolas: Un análisis cultural y de rendimiento. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, *6* (1), 37-56.

Lengnick-Hall, C. A. (1996). Customer contribution to quality: A different view of customeroriented firm. *Academy of Management Review*, *21* (3), 791-824.

Lewis, R. G., y Smith, D. H. (1994). *Total Quality in Higher Education.* Florida: St. Lucie Press.

Ley General de Educación de 1993. (2004). México: Diario Oficial de la Federación.

Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (2007). En *Marco Jurídico.* Morelia: UMSNH.

Ley Orgánica del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos de 1999. (2009). México: Diario Oficial de la Federación.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978. (2008). México: H. Cámara de Dipuados. Recuperado el 21 de febrero del 2009, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ pdf/182.pdf.

Llarena de Thierry, R. (1994). La Evaluación de la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior, 89,* 37-62.

Lloréns Montes, F. J. (1996). Procesos, contenido y efectividad de la calidad total: Una aproximación desde la dirección de empresas. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, *5* (3), 163-180.

_________. (1998). *Calidad Total en la Gestión de los Servicios Financieros.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

López, J. (1998). *Corrupción y Cambio.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lozier, G. G., y Teeter. D. J. (1996). Quality improvement pursuits in American Higher Education. *Total Quality Management*, *7* (4), 189-201.

Malo, S. y Velásquez Jiménez, A. (Coords.). (1998). *La Calidad en la Educación Superior en México: Una Compración Internacional.* México: Miguel Ángel Porrúa.

Maidique, M. A., y Patch, P. (1978). Corporate Strategy and technological Policy. En Tushman, M. L., & Moore, W. L. (Eds.) (1988). *Readings in the Management of Innovation.* Cambridge: Ballinger, 236-248.

Malinowski, B. (1993). *Magia, Ciencia y Religión.* Buenos Aires: Editorial Planeta.

Marín, J. A., y González, A. J. (2000). Evolución histórica de la fufunción social de la universidad: La educación superior en el siglo XXI. En *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal.* (III). Medellín: Editorial Educativa.

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research", *International Journal of Educational Research*, *11,* 253-388.

Marín, J. A., y González, A. J. (2000). Evolución Histórica de la Función Social de la Universidad: La Educación Superior en el Siglo XXI. En *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal.* Madrid: Granada.

Martínez, M. (1999). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación.* México: Trillas.

Maynes, E. S. (1976). The *Concept and Measurement of Product Quatity. Household* Production and Consumitions, 40 (1), 15-24.

Mayz Vallenilla, E. (1991). *El Ocaso de las Universidades.* Caracas: Monte Ávila.

Medina Romero, M. A., y Bonales Valencia, J. (2008). El Aseguramiento de la Calidad como Eje Orientador de la Estrategia para el Desarrollo de las Instituciones de Educación Superior Públicas en México. *Inceptum. Revista de Investigación en Ciencias de la Administración, 3* (2), 9-36.

Mercado Ramírez, E. (1991). *Técnicas para la Toma de Decisiones.* México: Limusa.

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Molina (1993). *La Preparación del Profesor para el Cambio en la Institución Educativa.* Granada: Universidad de Granada.

_________. (1995). Proyecto Docente de Organización y Desarrollo Profesional. En Ferres, V., & Imbernon, F. (1998). *Formación y Actualización de la Función Pedagógica.* Barcelona: Praxis.

_________. (1989). *Mintzber y dirección.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Monedero, J. (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educaiva.* Granada: Aljibe.

Montesquieu, C. L. S. (1998). *El espíritu de las leyes.* México: Editorial Porrúa.

Morrow, P. (1997). The measurement of TQM principles and work-related outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, *18,* 363-376.

Mora Ruíz, J. (1999). *Calidad y Rendimiento en las Instituciones Universitarias.* Madrid: Centro Universitario Español.

Morales, V. (2002). On methodology as a sciencia and the scientific method: a controversial territory. En *Revista de Pedagogía*, *23*(66).

Municio, P. (2000). Evaluación de la calidad. En Pérez Juste, R., López Ruperezl F., y Peralta, Ma. D., Municio, P.: *Hacia una Educación de Calidad.* Madrid: Narcea.

Muñoz-Repiso Izaguirre, M. (1995). *Calidad de la Educación y Eficiencia de la Escuela: Sobre la Gestión de los Recursos Educativos.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Navarro, E. (1997). Gestión y Estrategia. *UAMA,* (*11)* 12, 9-19.

National Institute of Standars and Technology. (1995). *The NIST Hnsdbook.* Washington: NIST.

Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, *12,* 261-275.

Nijad, H. (1997). *Hacia la Universidad del Siglo XXI. Nuevo Modelo de Gestión de la Educación Superior.* Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Noguez, A. (2004). *Evaluación Continua y Mejoramiento de la Calidad.* México: Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México.

North, D. C. (2001). *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico.* México: Fondo de Cultura Económica.

O´Donnel, G. (2000). *Further Thoughts on Horizontal Accountability.* Washington: Mc Graw-Hill.

Olsen, D. (1993). Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. *Journal of Higher Education*, *64* (4), 453-470.

Olshavsky, R. W. (1985). Perceived Quality in Consumer Decision Making: An Integrated Theorical Perspective. *Journal of Marketing Research, 17,* 460-469.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Learning: the Treasure Within. Higher education and education throughout life*. París: UNESCO.

_________. (1998a). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.* París: UNESCO.

_________. (1998b*). International Commission on Education for the Twenty-first Century.* París: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1994). *Programme on Institutional Management in Higher Education. Institutional Experiences of Quality Assessment in Higher Education.* París: OCDE.

_________. (1996). *Reseña de las Políticas de Educación Superior en México: Recomendaciones de los Examinadores Externos.* París: OCDE.

_________. (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación.* París: OCDE.

Organization International para la Normalización ISO (2005). *Norma Internacional ISO 9000: 2005. Sistemas de Gestión de la Calidad. Fundamentos y Vocabulario.* Ginebra: ISO.

Oroval, E., Subirats, J., y Vilalta, J. M. (2000). Reptes I oportunitats de les institucions universiàries en un context de canvi. En Càtedra UNESCO de gestiò de l´ensenyament superior (Ed.), *L´educació superior en el segle XXI.* París: UNESCO.

Ortmann, A. (1996). *The internal organization of colleges and universities: a game theoretic approach*. Boston: Harvard Business School.

Owlia, M. S., y Aspinwall, E. M. (1996). Quality in higher education: A survey. *Total Quality Management*, *7* (4), 161-171.

_________, y Aspinwall, E. M. (1998). A framework for measuring quality in engineering education. *Total Quality Management*, *9* (6), 501-518.

Pacheco, T., y Díaz, Á. (2002). *Evaluación Académica.* México: Fondo de Cultura Económica y Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

Padrón Robaina, V. (1996). Análisis comparativo de los distintos enfoques en la gestión la calidad total. *ESIC Market*, Julio-Septiembre, 147-158.

Padua, J. (1979). *Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales.* México: Fondo de Cultura Económica.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., y Berry, L. L. (1988). SERVQUAL a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality, *Journal of Retailing*, *64* (1), 12-40.

_________. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale, *Journal of Retailing*, *67,* 420-450.

_________. (1993): More on improving service quality measurement, *Journal of Retailing*, *69* (1), 140-147.

Paredes, G. (1993). *Aplicabilidad de un Modelo de Extensión Universitaria.* Barinas: Universidad Nacional Ezequiel Zamora.

Pegan, B. (1999). *Desarrollo de la cultura de su empresa: los beneficios del liderazgo.* México: Editorial Panorama.

Peña, D. (1997). La mejora de la calidad de la educación: Reflexiones y experiencias. *Boletín de Estudios Económicos*, *LII* (161), 202-227.

Pérez, C., y Salinas, J. (1998). El uso de indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria. *Hacienda Pública Española*, *1* (E), 157-167.

Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas Contemproáreos de Investigación Didáctica. En Sacristán, J. G., & Pérez Gómez, A. *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica.* Madrid: Akal/Universitaria.

Pérez Ferra, M., y Ruíz Carrascosa, J. (1996). *Factores que Favorecen la Calidad Educativa.* Andalucía: Universidad de Jaén.

Pérez Juste, R., López Rupérez, F., Perarlta, M. D., y Municio. P. (Coords.). (2001). *Hacia una Educación de Calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación.* Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes.* Madrid: LA Muralla.

Peterson, K. D. (1987). Asesoramiento y Evaluación para el Profesorado Primcipalmente. En Millman, J., & Darling-Hammond, L. *Manual de Evaluación del Profesorado.* Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T y Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, *59,* 603-609.

Porter, M. (1987). *Ventaja competitiva: creación y sostenimiento de un desempeño superior.* México: Compañía Editorial Continental, S.A.

Potocki-Malicet, D., Homelmesland, I., Estrella, M. T., y Veiga-Simao, A. M. (1999). The Evaluation of Teaching and Learning. *European Journal of Education, 34* (3), 300-312.

Powell, T.C. (1995). Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study. *Strategic Management Journal*, *16,* 15-37.

Prahalad, C. K., y Hamel, G. (1990). The core competente of the corporation. *Harvard Business Review.* May-June, 1-3.

Presidencia de la República. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.* México: Presidencia de la República.

_________. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.* México: Presidencia de la República.

_________. (2007a). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.* México: Presidencia de la República.

_________. (2007b). *Primer Informe de Gobierno.* México: Presidencia de la República.

Puente, J. (2004). *La administración educativa y las instituciones para la evaluación del sistema educativo.* Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la Real Academia Española.* Madrid: Real Academia Española.

_________. (2010). *Diccionario de la Real Academia Española.* Madrid: Real Academia Española.

Ramsden, P. A. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, *16,* 129-150.

_________. (1992). *Learning to teach in higher education*, London: Routledge.

_________, y Entwistle, N. J. (1981): Effects of academic department on studenrs'approach to studying. *British Journal of Educational Psychology*, *51,* 368-383.

Rasmusen, E. (1996). *Juegos e información. Una introducción a la teoría de juegos.* México: Fondo de Cultura Económica.

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (2004). *Glosario internacional de evaluación de la calidad y acreditación.* Madrid: RIACES y Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Reed, R., Lemak, D. J. y Montgomery, J. C. (1996). Beyond process: TQM content and firm performance. *Academy of Management Review*, *21* (1), 173-202.

Reeves, C. A., y Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, *19* (3), 419-445.

Resenos, E. (1997). El control de gestión. Un modelo integrador. *Revista de Investigación Administrativa, 80,* 7.

Rodríguez Espinar, S. (1997): La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, *15* (2).

_________. (1999). *La investigación en evaluación institucional.* México: *Cuadernos IRC*.

Rodríguez, R., *et al.* (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Algibe.

Rodríguez Gómez, R. (1995). La Universidad Latinoamericana y el Siglo XXI: Algunos Retos Estructurales. En Torres, C. A. (Comp.). *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

_________. (2002). La Educación Superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7* (14), 11-17.

Rojas Soriano, R. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés Eitores.

Rosario Muñoz, V. M., Marúm Espinoza, E., Vargas López, R., Arroyo Alejandre, J., y González Álvarez, V. (Coords.). (2006). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Axperiencias, Realidades y Retos para las IES.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Ross, P. y Taguchi., J. (1989). *Tecniques for Quality Engineering.* USA: McGraw-Hill International Editions.

Rowley, J. (1996a). Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, *2* (3), 237-255.

_________. (1996b). "Motivation and academic staff in higher education", *Quality Assurance in Education*, 4(3), 11-16.

Ruíz, R., Martínez, R., y Valladares, L., 2010*. Innovación en la Educación Superior. Hacia las Sociedades del Conocimiento.* México: Fondode Cultura Económica y Universidad Nacional Autónoma de México.

Rumbos, M. B. (1998). *La Calidad de la Enseñanza Universitariay el Desarrollo Profesional de su Profesorado.* Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Saaty, T. (1992). *Decision making for leaders.* Pittsburgh: RWS Publication.

Sallis, E., y Hingley, P. (1991). *College Quality Assurance Systems.* Bristol: The Staff College.

Sancho, J. M. (2001). Docencia e Investigación en la Universidad: Una Profesión, Dos Mundos. *Educar, 28,* 41-60.

Santos Guerra, M. A. (1993). La Investigación, Sendero y Destino en la Formación del Profesor Universitario. En *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación.* Valencia: Universidad de Valencia.

Santos, M. (1990). *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría Práctica de la Evaluación Cualitativa de Centros Escolares.* Madrid: Akal.

Saraph, J. V., Benson, P. G., y Schroeder, R. G. (1989). An instrument for measuring the critical factors of quality management. *Decision Sciences*, *20,* 810-829.

Schein, E. (1988). *The Corporate Culture: Survival Guide.* U.S.A: Warren Bennis Book

Schneider, B., y Bowen, D. E. (1993): "The service organization: Human resource management is crucial", *Organizational Dynamics*, 21, p. 39-52.

_________, Parkington, J. J. y Buxton, V. M. (1980). Employee and customer perceptions of service in banks. *Administrative Science Quarterly*, *25,* 252-267.

Schulman, L. S. (1989). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea. En Wittrock, M. C. *La Investigación de la Enseñanza. Enfoques, Teorías y Métodos.* Madrid: Paidós.

Schulmeister, R. (1993). Formación Pedagógica para Profesores de Enseñanza Superior. En Lázaro Lorente, L. M. (Ed.). *Formación Pedagógica del Profesor Universitario y Calidad de la Educación.* Valencia: Universidad de Valencia.

Secretaría de Economía. (2008). *Sistema de Información sobre Comercio Exterior.* México: SE. Recuperado el 6 de abril del 2010, de www.economia.gob.mx.

Secretaría de Educación Pública. (1990). *Programa de Modernización Educativa 1989-1994.* México: SEP.

_________. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México: SEP.

_________. (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006.* México: SEP.

_________. (2002). *La educación superior en México en el proceso histórico de México*. (Tomo IV), México: SEP.

_________. (2007). *Plan Nacional de Educación 2007-2012.* México: SEP.

_________. (2003). Info*rme Nacional sobre la Educación Superior en México.* México: SEP. Recuperado el 12 de mayo del 2010, de http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5Cnacionales%5Cmexico%5CInforme%20Nacional%20Mexico.pdf.

Sevillano, M. L. (1995). *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje con Medios y Tecnologías*. Madrid: ECERA.

Shcargel, F. (1997). *Cómo Transformar la Educación a través de la Gestión de la Calidad Total.* Madrid: Díaz de Santos.

Shein, E. D. (1993). Desarrollo Personal y de la Carrera. En Kolb, D., Reubin, I., & McIntyre, J. (Edits.). Psicología de las Organizaciones. México: Prentice-Hall.

Shubik, M. (1992). *Economía Política, Un Enfoque desde el Punto de Vista de la Teoría de Juegos.* México: Fondo de Cultura Económica.

_________. (1996). *Teoría de Juegos en las Ciencias Cociales. Conceptos y Soluciones.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sizer, J. (1991). Comités de Financiaión e Indicadores de Rendimiento en la Evaluación de la Calidad en el Reino Unido. En Mora, J. G., De Miguel, M., & Rodríguez, S. (Eds.). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades.

Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (Coords). (1998). *Historia de la Educación Pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.

Solé Parellada, F., y Puggermanal, R. (1999). La formació per a la tecnología a la Universitat. Un futur desitjable. *Revista Econòmica de Catalunya,* 37, 100-118.

Spencer, B. A. (1994): Models of organization and Total Quality Management: A comparison and critical evaluation. *Academy of Management Review*, *19* (3), 446-471.

Stevens, S. (1951). Mathematics, Measurements and Psychophysics. En Stevens, S. (Ed.). *Handbook of Experimental Psichology*. New York: McGraw-Hill.

Steenkamp, J-B. E. M. (1990). Conceptual Model of Quality Perception Process. *Journal of Business Research,* 21 (4). 309-333.

Stufflebeam, D. L., y Skinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica.* Madrid: Paidós.

Taguchi, G., Elsayed, E., y Hsinag, T. (1989). *Quality engineering in production systems.* U. S. A: McGraw-Hill International Editions.

Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de Investigación Científica.* México: Limusa.

Tan, D. L. (1991). Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior: Una Revisión de la Bibliografía y la Investigación. En Mora, J. G., De Miguel, M., & Rodríguez, S. (Eds.). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades.

Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de la Investigación.* Barcelona: Ediciones Paides.

The American Heritage Dictionary (1996), Washington: TAHD.

Teas, R. K. (1993). Expectation, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality. *Journal of Marketing*, *57,* 18-34.

Tejada, J. (1997). *Grupo y Educación. Técnica de Trabajo y Análisis.* Barcelona: Librería Universitaria.

Toranzos, L. (2000). El Problema de la Calidad en el Primer Plano de la Agenda Eduativa. *Revista Iberoamericana de Educación,* 10, 13-21

Topete, C., y Alvarez, I. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación superior: indicadores* y *estrategias para el mejoramiento de su calidad, Revista Investigación Administrativa, 25* (80), 44 y 45.

Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers'approaches to teaching and students'approaches to learning. *Higher Education*, *37,* 57-70.

Trinckez, R., y West, A. (1999). Using Statistics and Indicators to Evaluate Universities in Europe: Aims, Fields, Problems and Recommendations. *European Journal of Education, 34* (3), 343-356.

Tung, S. L., y Tang, S. L. (1998). Comparison of the Saaty´s AHP and modified AHP for right and left eigenvector inconsistency. *European Journal of Operational Research, 106,* 123-128.

Uemura, M. (1999). *Community Participation in Education: What Do We Know,* Washington D. C.: Banco Mundial.

Ugalde, C. (2002). *Rendición de cuentas y democracia. El caso de México.* México: Instituto Federal Electoral.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (2000). *Plan de Desarrollo Institucional 2001-2010.* Morelia: UMSNH.

_________. (2003). *Iniciativa para la Reforma Universitaria.* Morelia: UMSNH.

_________. (2006). *Manual de Calidad. Sistema de Gestión de Calidad.* Morelia: UMSNH.

_________. (2007). *Marco Jurídico.* Morelia: UMSNH.

_________. (2009). *Indicadores Académicos de la UMSNH.* Morelia: UMSNH. Recuperado el 28 de septiembre del 2009, de http://bicentenario.umich.mx/ attachments/075_indicadoresAcademi cos.pdf.

_________. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-20210.* Morelia: UMSNH.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1975). *Síntesis Histórica de la Universidad de México*. México: UNAM.

Van Vught, F. A., y Westerheijden, D. F. (1993). *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms.* Luxembourg: Office for Official Publications of the Commision of the European Communities.

Veciana, J. M. (1973): *Causas de la resistencia a la formación permanente.* Madrid: *II Congreso de la Formación*.

_________. (1979): *Análisis de la importancia de los diferentes métodos para mejorar la enseñanza*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

_________. (2000): *Modelo para la mejora de la calidad de la docencia universitaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

_________, y Capelleras, J. L. (2000). La mejora de la docencia y del rendimiento académico. Barcelona: *1er. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*.

Velázquez Méndez, A., y Maldonado Talamantes, A. (2005). Arquitectura de Procesos de las Instituciones Públicas de Educación Superior.*Teoría y Praxis, 1*, 109-124.

_________. (2006). La Especificación de Procesos en las Instituciones Públicas de Educación Superior. *Teoría y Praxis, 2*, 157-169.

Vidal, J., y Quintanilla, M. A. (1999). Polivalencia y Especialización en los Planes de Estudio en Enseñanza Superior. En AAVV. *Nuevas Realidades Educativas.* Málaga: AIDIPE,

Vilalta, J. M. (1999). Dirección y planificación estratégica en la Universidad Politécnica de Cataluña. En Comissionat per a Universitats i Recerca, *Universitat: Estratègies per avançar. Dirección Estratégica y Calidad en las Universidades.* Barcelona: Càtedra UESCO de gestió de l'ensenyament superior, UPC.

Villa Sánchez, A. (2000). La Formación del Profesorado para un Modelo de Aprendizaje Autónomo del Alumno. *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal, III,* 2233-2236.

Villar, L. M. (1999). *Construcción y Análisis de los Procesos de Enseñanza. Barcelona: O*ikos-Tau.

Vroeijenstijn, A. L. (1995). Improvement and Accountability; Navigating Between Scylla and Charybdis. *Higher Education Policy.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Waldman, D. A. (1994). The contributions of total quality management to a theory of work performance. *Academy of Management Review*, *19* (3), 510-536.

Walker, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado.* Madrid: Morata.

Watson, G. (1993). *Strategic Benchmarking.* Canadá: John Wiley and Sons.

Waugh, R. F. (1997). Managing faculty reviews at universities. *Higher Education Management*, *9* (2), 79-97.

Weber, L. (2003). *Justification and Methods of University Evaluation: A European Perspective.* Tokio: Research Institute for Economy, Trade and Industry.

Webster's Third New International Dictionary. (1985). Nueva York: McGraw-Hill.

Weiers, R. (1986). *Investigación de Mercados.* México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Weinstein, L., Petrick, J., y Saunders, P. (1998). *What Higher education should be teaching about quality-but is not.* Chicago: Quality Progress.

Westerheijden, D. F. (1990). *University Evaluation and its Political Context. Quality Management and Decision Making in Higher Education.* Barcelona: Coloquio Internacional de Pedagogía Universitaria.

_________. (1996). Use of quality assessment in Dutch universities. En Maasen, P. M. A., & Van Vught, F. (Eds.). *Inside academia. New challenges for the academic profession*, Enschede: CHEPS.

Weusthof, P. J. M. (1995). Internal Quality Assurance in Ducht Universities. An Empirical Analysis of Characteristics and Results of Self-Evaluation. *Quality in Higher Education, 1*, 235-249.

Wilkinson, A., Marchington, M., y Dale, B. (1993). Enhancing the contributions of human resource function to quality improvement. *Quality Management Journal*, *1,* 35-46.

Winn, B. A., y Cameron, K. S. (1998). Organizational Quality: An Examination of The Baldrige National Quality Framework. *Research in Higher Education, 39* (5), 491-512.

Wruck, K. H., y Jensen, M. (1994). "Science, specific knowledge and total quality management". *Journal of Accounting and Economics*, *18,* 247-287.

Yavitz, E., y Neumann, W. (1982). *Estrategia en acción.* México: Compañía Editorial Continental.

Yong, J., y Wilkinson, A. (1999). The state of total quality management: a review. *The International Journal of Human Resource Management*, *10* (1), 137-161.

Zeithaml, V. (1988). Consumer perceptions of price, quality and value: A means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing, 52* (3), 2-22.

Zorrilla Arena, S. (1997). *Introducción a la Metodología de la Investigación.* México: Aguilar, León y Cal.

ANEXO 1. APLICACIÓN DEL PROCESO DE JERARQUIZACIÓN ANALÍTICA EN LA PONDERACIÓN DE VARIABLES

1. Fundamentos del Proceso de Jerarquización Analítica en la Ponderación de Variables

El Proceso de Jerarquización Analítica (AHP, Analytic Hierarchy Process) constituye un método que fue desarrollado por el doctor Thomas L. Saaty de la Universidad de Pennsylvania, durante los años setenta. Tal metodología tiene como propósito aportar un instrumento formal para la evaluación y selección de alternativas, con los atributos de solidez en sus fundamentos matemáticos; de utilidad en la toma de decisiones; y de sencillez en su aplicación.

Así, la Jerarquización Analítica tradicionalmente se clasifica como una técnica multiatributos para la toma de decisiones, que puede ser realizada en grupo o de forma individual, aplicándose a problemas complejos preferentemente, y en la que se considera que para la solución de un problema el decisor debe transitar por tres fases: la primera consiste en la formulación del problema; posteriormente, efectúa una evaluación; y, en una tercera etapa, finalmente, el decisor selecciona el curso de acción que mejor contribuya a la consecución del objetivo planteado.

De acuerdo con Gass y Rapesak (2004), el Proceso de Jerarquización Analítica (PJA) concibe un problema planteando que las alternativas y objetivos constituyen un conjunto que puede ser seccionado en subconjuntos distintos y deparados entre sí, y suponiendo, además, que entre estos últimos hay un orden o prioridad, es decir, un esquema de jerarquía.

Empleando la teoría de sistemas, el PJA descompone un problema complejo en jerarquías, donde cada nivel es descompuesto en elementos específicos. El objetivo principal se coloca en el primer nivel, los criterios, sub-criterios y alternativas de decisión se listan en los niveles descendientes de la jerarquía. El PJA analiza los factores que intervienen en el proceso de decisiones sin requerir que estos se encuentren en una escala común, convirtiéndola en una de las técnicas de decisión más empleada para resolver problemas socioeconómicos; ya que incorpora factores sociales, culturales y otras consideraciones no económicas en el proceso de toma de decisiones.

Los niveles de importancia o ponderación de los criterios se estiman por medio de comparaciones ajustadas entre estos. Esta comparación se lleva a cabo usando una escala, la cual aparece en la siguiente ecuación:

$$S=\left\{\frac{1}{9},\frac{1}{8},\frac{1}{7},\frac{1}{6},\frac{1}{5},\frac{1}{4},\frac{1}{3},\frac{1}{2},1,2,3,4,5,6,7,8,9\right\} \qquad (1)$$

Ahora bien, el significado de cada uno de los valores presentados en la referida ecuación (1), se encuentra en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla A.1 Escala de Importancia Relativa o Calificación de las Actividades

Importancia	Definición	Explicación
1	Igual importancia.	Dos elementos contribuyen igualmente al objetivo.
3	Dominancia débil.	La experiencia manifiesta que existe una débil dominancia de un elemento sobre otro.
5	Dominancia fuerte.	La experiencia manifiesta una fuerte dominancia de un elemento sobre otro.
7	Demostrada dominancia.	La dominancia de un elemento sobre otro es completamente demostrada.
9	Absoluta dominancia.	La evidencia demuestra que un elemento es absolutamente dominado por otro.
2,4,6,8	Valores intermedios entre dos calificaciones adyacentes.	Son valores intermedios de decisión.
Recíproco de los números de arriba	Si al elemento *i* le fue asignado alguno de los números de arriba al compararse con el elemento *j,* entonces j tiene el valor recíproco cuando se compara con el elemento *i.*	

Fuente: Mercado, 1991: 89.

En el caso de *n* atributos la comparación ajustada del elemento *i* con el elemento *j* es colocado en la posición de *aij* de la matriz A de comparaciones ajustadas, tal como se ilustra en seguida:

$$A=\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & . & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & . & a_{2n} \\ . & . & . & . \\ a_{n1} & a_{n2} & . & a_{nn} \end{pmatrix} \qquad (2)$$

Los valores recíprocos de estas comparaciones son colocados en la posición *aji* de A, con la finalidad de preservar la consistencia del juicio. El decisor participante debe comparar la importancia relativa de un elemento con respecto a un segundo, usando la escala de 9 puntos mostrada en la Tabla A.1.

Según Saaty (1992), una vez que se han ingresado los juicios correspondientes en la matriz de comparaciones apareadas, el problema se reduce al cálculo de eigenvalores (valores propios) y eigenvectores (autovectores o vectores propios), los que representan las prioridades y la consistencia del proceso respectivamente. Así, por lo general se tiene que resolver la ecuación siguiente:

$$A * w = \lambda * w \qquad (3)$$

donde:

A = Matriz recíproca de comparaciones ajustadas
(juicios de importancia/preferencia de un criterio sobre otro).
λ = Máximo Eigenvalor de A.
w= Eigenvector correspondiente a λ.

Finalmente, de acuerdo con los reportes de Beyon (2002), Harker y Vargas (1987), Condon (2003) y Tung y Tang (1998), las ventajas del empleo de la técnica de PJA tienen que ver con las siguientes: 1) Se permite evaluaciones en las que existen factores de orden cualitativo; 2) se obtiene pesos asignados a cada uno de los elementos, los cuales son usados como criterio de decisión; 3) el empleo de computadoras posibilita conducir el análisis de sensibilidad en los resultados; 4) esta técnica hace factible el consenso entre las personas que actúan como decisores, cuando se trabaja en grupos, al facilitar la comunicación entre ellos; 5) el PJA permite identificar y tomar en cuenta las inconsistencias de los decisores, ya que rara vez estos son consistentes en sus juicios con respecto a factores cualitativos; y 6) la metodología en cuestión tiene la capacidad de manejar problemas complejos de la vida real.

3. Procedimiento de la Jerarquización Analítica

El PJA, en tanto método, es tratado por Mercado (1991) mediante el algoritmo de Saaty, proponiendo el siguiente procedimiento: 1) El primer objetivo es seleccionado en el nivel inmediato a las alternativas y, empleando la escala referida en la Tabla A.1, se efectúa una comparación entre las alternativas del modo que se indica a continuación; 2) se inicia con el elemento ubicado en el extremo izquierdo en un nivel dado -y es posible comenzarse con el último o con el segundo nivel de la jerarquía-, mismo que es denominado pivote, y se compara contra cada uno de los elementos posicionados en su extremo derecho en el mismo nivel. Y tal comparación se efectúa en relación con el primer elemento en el estrato inmediato superior; 3) de forma similar se hace la comparación del segundo elemento contra todos los que se ubican a su derecha; 4) así, a partir de lo anterior se genera una matriz de comparaciones donde se aprecian tres situaciones, a saber: a) Los

datos derivados se posicionan por renglón -de manera horizontal- a partir de la diagonal principal; b) la totalidad de los elementos ubicados en la diagonal principal es igual a la unidad, lo cual da cuenta de la contrastación de un elemento contra el mismo, y que según la Tabla A.1 es igual a la unidad; y c) los elementos ubicados debajo de la diagonal principal resultan ser los recíprocos de sus simétricos; y 5) la continuación del proceso se dirige ahora con los objetivos, siguiéndose para ello un similar tratamiento, hasta obtenerse las relevancias globales de las alternativas; y con las relevancias derivadas, el tomador de decisiones está frente a una perspectiva más integral y, en consecuencia, contando con un criterio sistémico potencialmente mayor, está en posibilidades de portar por la alternativa más adecuada.

4. Aplicación de la Jerarquización Analítica

Aplicando la PJA, en este estudio se establecieron inicialmente los distintos segmentos donde se posicionaron los objetivos y las variables estimados. Igualmente, se fijaron las relaciones entre los estratos a partir de los principios del PJA, y de tal forma se configuró un análisis con tres niveles, en donde el primero corresponde a la calidad educativa como objetivo principal de estudio; en el segundo nivel se ubicaron tres objetivos que para la aplicación de esta técnica se consideraran el servicio (educativo), su suministro y la unidad académica de la IESP. Y en el tercer estrato, se posicionaron las variables consideradas en el estudio (ver sección del *problema* en la Tabla A.2).

Siguiendo los aspectos específicos del algoritmo de Satty, se procedió a resolver el sistema matricial para derivar la relevancia integral o global de las alternativas (variables situadas en el tercer nivel, en este caso), respecto de todos los objetivos (ubicados en los niveles segundo y primero). Y, del mismo modo, se aplican las estimaciones de importancia entre las variables y los objetivos, empleándose para tan efecto, la escala de calificación de las actividades de la Tabla A.1. Y el esquema del resultado derivado de este procedimiento se despliega a través de las Tablas A.3, A.4 y A.5.

De la sección *solución* de la Tabla A.3, se deriva que el total de las relevancias suman el cien por ciento. Además, es de destacar que la importancia global de las variables se registró en el siguiente orden: Docencia, investigación, administración/gestión y extensión y difusión. Igualmente, en el contexto de los objetivos sobresale el servicio educativo con 65.1%, seguido del subministro (22.3%) y de la unidad académica de la IESP con 12.7%. Finalmente, estos resultados dan cuenta del orden jerárquico de objetivos y alternativas con sus respectivas relevancias globales y relativas, así como la importancia que cobran las variables estimadas en el estudio de la calidad educativa en este trabajo de investigación (la docencia con 47.3%, la investigación con 31.5%, la administración/gestión con 16.7% y la extensión y difusión con 4.5%).

Tabla A.2 Aplicación del Proceso de Jerarquización Analítica en la Ponderación de Variables

Problema:				
Objetivo General	Calidad Educativa			
Objetivos Específicos	Servicio	Subministro	Unidad Académica de la IESP	
Alternativas / Variables	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión

Solución:					
	Calidad Educativa				
	Servicio	Subministro		Unidad Académica de la IESP	
	65.1 %	22.3 %		12.7 %	
Variables / Objetivos Específicos	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión	Total
Servicio	45.8%	34.8	15.5%	3.9%	
Subministro	61%	22.1%	12%	4.9%	
Unidad Académica de la IESP	31.3%	31.3%	31.3%	6.3%	
Relevancia Global	47.3%	31.5%	16.7%	4.5%	100%

Elaboración:		
Escala de Calificación de las Actividades		
Importancia	Definición	Explicación
1	Igual importancia.	Dos actividades contribuyen igualmente a un objetivo.
3	Ligera importancia de una sobre otra.	Hay evidencia que favorece una actividad sobre la otra, pero no es concluyente.
5	Esencial o fuerte importancia.	Existe evidencia y un criterio lógico para mostrar que una actividad es más importante sobre la otra.
7	Importancia demostrada.	Existe evidencia concluyente para mostrar la importancia de una actividad sobre la otra.
9	Importancia absoluta.	La evidencia a favor de una actividad sobre la otra es el orden de afirmación mas alto posible.
2,4,6,8	Valores intermedios entre dos calificaciones adyacentes.	Existe el compromiso entre dos valores.

Fuente: Elaboración propia, con base en Mercado, 1991.

Tabla A.3 Escala de Calificación de las Actividades

A. Servicio

Alternativas	Cal.
$A_1 \rightarrow A_2$	1.0
A_1 A_3	5.0
A_1 A_4	9.0
A_1 A_5	1.0

Alternativas	Cal.
$A_2 \rightarrow A_3$	3.0
A_2 A_4	5.0
A_2 A_5	3.0

Alternativas	Cal.
$A_3 \rightarrow A_4$	9.0
A_3 A_5	3.0

Alternativas	Cal.
$A_4 \rightarrow A_5$	3.0

B. Subministro

Alternativas	Cal.
$A_1 \rightarrow A_2$	5.0
A_1 A_3	7.0
A_1 A_4	5.0
A_1 A_5	1.0

Alternativas	Cal.
$A_2 \rightarrow A_3$	5.0
A_2 A_4	3.0
A_2 A_5	3.0

Alternativas	Cal.
$A_3 \rightarrow A_4$	9.0
A_3 A_5	3.0

Alternativas	Cal.
$A_4 \rightarrow A_5$	3.0

C. Unidad Académica de la IESP

Alternativas	Cal.
$A_1 \rightarrow A_2$	1.0
A_1 A_3	1.0
A_1 A_4	5.0
A_1 A_5	1.0

Alternativas	Cal.
$A_2 \rightarrow A_3$	1.0
A_2 A_4	5.0
A_2 A_5	1.0

Alternativas	Cal.
$A_3 \rightarrow A_4$	5.0
A_3 A_5	1.0

Alternativas	Cal.
$A_4 \rightarrow A_5$	3.0

D. Objetivos

Alternativas	Cal.
$O_1 \rightarrow O_2$	5.0
O_1 O_3	3.0

Alternativas	Cal.
$O_2 \rightarrow O_3$	3.0

A_1	Docencia
A_2	Investigación
A_3	Administración / Gestión
A_4	Difusión y Extensión
O_1	Servicio
O_2	Subministro
O_3	Unidad Académica de la IESP

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A.4 Exposición de Matriz

A. Servicio

1.0	1.0	5.0	9.0		45.0		2.6		45.8%	A_1
1.0	1.0	3.0	5.0		15.0		2.0		34.8%	A_2
0.2	0.3	1.0	9.0	=	0.6	=	0.9	=	15.5%	A_3
0.1	0.2	0.1	1.0		0.0		0.2		3.9%	A_4
							5.7		100.0%	

B. Subministro

1.0	5.0	7.0	5.0		175.0		3.6		61.0%	A_1
0.2	1.0	5.0	3.0		3.0		1.3		22.1%	A_2
0.1	0.2	1.0	9.0	=	0.3	=	0.7	=	12.0%	A_3
0.2	0.3	0.1	1.0		0.0		0.3		4.9%	A_4
							6.0		100.0%	

C. Unidad Académica de la IESP

1.0	1.0	1.0	5.0		5.0		1.5		31.3%	A_1
1.0	1.0	1.0	5.0		5.0		1.5		31.3%	A_2
1.0	1.0	1.0	5.0	=	5.0	=	1.5	=	31.3%	A_3
0.2	0.2	0.2	1.0		0.0		0.3		6.3%	A_4
							4.8		100.0%	

D. Objetivos

1.0	5.0	3.0		15.0		2.5		65.1%	O_1
0.2	1.0	3.0	=	0.6	=	0.8	=	22.3%	O_2
0.3	0.3	1.0		0.1		0.5		12.7%	O_3
						3.8		100.0%	

A_1	Docencia
A_2	Investigación
A_3	Administración / Gestión
A_4	Difusión y Extensión
O_1	Servicio
O_2	Subministro
O_3	Unidad Académica de la IESP

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A.5 Relevancia Global de las Variables

$$\begin{vmatrix} 45.8\% & 61.0\% & 31.3\% \\ 34.8\% & 22.1\% & 31.3\% \\ 15.5\% & 12.0\% & 31.3\% \\ 3.9\% & 4.9\% & 6.3\% \end{vmatrix} \times \begin{vmatrix} 65.1\% \\ 22.3\% \\ 12.7\% \end{vmatrix} = \begin{matrix} 47.3\% & A_1 \\ 31.5\% & A_2 \\ 16.7\% & A_3 \\ 4.5\% & A_4 \\ \hline 100.0\% & \end{matrix}$$

A_1	Docencia
A_2	Investigación
A_3	Administración / Gestión
A_4	Difusión y Extensión
O_1	Servicio
O_2	Subministro
O_3	Unidad Académica de la IESP

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2. DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO

Tabla A.6 Determinación del Tamaño de Muestra del Estudio

$$n = \frac{Z^2 * P * (1 - P) * N}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * P * (1 - P)}$$

Nomenclatura:

n = Tamaño representativo de la muestra.
Z = Nivel de confiabilidad = 1.96 = 95%.
N = Tamaño de la población.
P = Probabilidad de éxito = 0.50.
e = Error esperado = 0.1

Fuente: Devore, 2006.

Fórmula para obtener tamaño de muestra en poblaciones finitas.

ANEXO 3. ESQUEMA PRELIMINAR DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *DOCENCIA*

Tabla A.7 Esquema Preliminar de Operacionalización de la Variable de Estudio *Docencia*

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Eficacia de la enseñanza	- Eficacia de ingreso. - Eficiencia terminal. - Índice de titulación. - Tutorías.
Estrategias didácticas	- Exposición oral. - Clase magistral. - Resolución de problemas. - Trabajo en equipo. - Trabajo en grupo. - Pregunta/respuesta. - Debate. - Descubrimiento.
Evaluación del aprendizaje	- Evaluación diagnóstica. - Evaluación parcial. - Evaluación continua. - Evaluación esporádica. - Evaluación oral. - Evaluación agendada. - Evaluación escrita. - Evaluación sorpresa. - Evaluación de dinámica pregunta/respuesta. - Trabajos bibliográficos.
Plan de estudios	- Estructura curricular. - Contenidos programáticos. - Objetivos. - Actividades de enseñanza-aprendizaje. - Programas de las asignaturas. - Incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación.
Interacciones didácticas	- Relaciones profesor-estudiante. - Relaciones profesor-profesor. - Relaciones profesor-directivos. - Relaciones estudiante-estudiante. - Relaciones estudiante-directivos.
Planeación de la educación universitaria	- Metas. - Objetivos. - Horarios-materias-ciclo escolar. - Políticas de ingreso de la carrera. - Política de egreso de la carrera.
Formación del profesorado	- Formación inicial. - Formación permanente. - Desarrollo profesional.

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Insumos o recursos físicos	- Aulas. - Biblioteca. - Centros de información. - Laboratorio de cómputo. - Centros de tutorías. - Auditorio. - Talleres. - Área de esparcimiento. - Área deportiva. - Cafetería. - Sala de maestros. - Estacionamiento. - Materiales pedagógicos. - Materiales tecnológicos.
Ambiente interno	- Comunicación y relaciones humanas (misión). - Clima organizacional (libertad de cátedra). - Espacios compartidos para pensar y tomar decisiones.
Procesos formativos	- Modelo educativo. - Modelos de enseñanza. - Modelo curricular.
Normativa del personal académico	- Reglamento o estatuto del ingreso del personal académico. - Reglamento o estatuto para la promoción del personal académico. - Reglamento o estatuto para la permanencia del personal académico.
Normativa para estudiantes	- Reglamento de alumnos que regule su admisión. - Reglamento de alumnos que regule exámenes. - Reglamento de alumnos que regule su promoción y egreso. - Reglamento de titulación. - Reglamento de servicio social. - Reglamento de becas académicas.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4. ESQUEMA PRELIMINAR DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *INVESTIGACIÓN*

Tabla A.8 Esquema Preliminar de Operacionalización de la Variable de Estudio *Investigación*

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Marco legal de la investigación	- Reglamento de la investigación. - Políticas de concurso para la investigación. - Políticas de evaluación de proyectos de investigación. - Políticas de apoyo económico a la investigación.
Organización de la investigación	- Autoridades y unidades organizativas de la investigación. - Investigadores. - Cuerpos académicos. - Áreas de investigación. - Líneas de investigación. - Recursos asignados a la investigación con fiscalización.
Modalidades de la investigación	- Proyectos de investigación internos. - Proyectos de investigación externos. - Proyectos de investigación mixtos.
Interacciones en la investigación	- Relación docencia-investigación (materiales); - Participación de alumnos en la investigación (tesis, ayudantes de investigación).
Resultados de la investigación	- Documentos de trabajo. - Tesis. - Monografías. - Tesinas. - Libros. - Capítulos de libros. - Artículos. - Ponencias. - Conferencias.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5. ESQUEMA PRELIMINAR DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *ADMINISTRACIÓN/GESTIÓN*

Tabla A.9 Esquema Preliminar de Operacionalización de la Variable de Estudio *Administración/Gestión*

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Administración del personal.	- Gestión académica. - Gestión de investigación. - Gestión económica. - Gestión administrativa.
Gestión de los procesos administrativos y financieros.	- Coordinación y toma de decisiones eficientes para apoyo al programa académico. - Personal académico afín a las necesidades del programa. - Personal no académico afín a las necesidades del programa. - Gestión y empleo de los recursos financieros en apoyo del programa académico. - Evaluación y seguimiento. - Rendición de cuentas.
Conducción académico-administrativa del programa.	- Autoridades ejecutivas. - Órganos colegiados académicos para el desarrollo del programa. - Institucionalidad académica.
Gestión de la mejora de la calidad.	- Motivación y satisfacción. - Evaluación del desempeño. - Mecanismos de mejora.
Organización y estructura institucionales.	- Modelo de organización. - Claridad de la misión. - Distribución de funciones. - Ejercicio de autoridad liderazgo académico.
Normativa para empleados.	- Reglamento que rija las funciones del personal no académico de apoyo al desarrollo del programa. - Reglamento de ingreso del personal no académico. - Reglamento de promoción del personal no académico.
Lineamientos normativos para la administración.	- Reglamento para autoridades. - Normas para el manejo y control de las finanzas institucionales.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6. ESQUEMA PRELIMINAR DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN*

Tabla A.10 Esquema Preliminar de Operacionalización de la Variable de Estudio *Extensión y Difusión*

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Marco legal	- Reglamento de extensión o vinculación. - Reglamento de difusión. - Política de extensión o vinculación. - Política de difusión.
Organización	- Autoridades y unidades organizativas de la investigación (organigrama). - Programa(s) de extensión o vinculación. - Programa(s) de difusión. - Recursos asignados a la extensión y a la difusión.
Formatos	- Convenios interinstitucionales. - Estancias de investigación. - Intercambio académico. - Colaboración interinstitucional. - Servicio social. - Seguimiento de egresados. - Congresos. - Conferencias. - Talleres. - Diplomados. - Edición de publicaciones periódicas. - Exposiciones. - Cursos y programas de formación continúa. - Actividades sociales. - Actividades deportivas. - Otras actividades culturales.
Interacciones	- Relación docencia-extensión y difusión. - Relación administración-extensión y difusión.
Productos	- Promotores líderes del cambio y progreso social a partir de la extensión y difusión. - Aporte al entorno.
Relaciones con el contexto	A través de las actividades de docencia, investigación y administración: - Vinculación con familias. - Vinculación con empresas. - Vinculación con la comunidad. - Vinculación con el gobierno. - Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (nacionales). - Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (internacionales).

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 7. LISTA DE FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EDUCATIVA PROPUESTOS *(CHEK LIST)*

Tabla A.11 Lista de Factores Asociados a la Calidad Educativa Propuestos *(Chek List)*

Instrucciones: Revisar los conceptos y con posterioridad escoger y subrayar UN elemento (de los 155) por cada indicador (de los 30) de los cuatro factores propuestos que tienen relación con la calidad educativa de las unidades académicas de las Instituciones de Educación Superior Públicas.

	DOCENCIA		INVESTIGACIÓN		ADMÓN. / GESTIÓN		EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN
__	EFICACIA DE LA ENSEÑANZA:	__	MARCO LEGAL DE LA INVESTIGACIÓN:	__	ADMINISTRACIÓN DEL PERSONAL:	__	MARCO LEGAL:
1__	- Eficacia de ingreso.	72__	- Reglamento de la investigación.	96__	- Gestión académica.	122__	- Reglamento de extensión o vinculación.
2__	- Eficiencia terminal.	73__	- Políticas de concurso para la investigación.	97__	- Gestión de investigación.	123__	- Reglamento de difusión.
3__	- Índice de titulación.	74__	- Políticas de evaluación de proyectos de investigación.	98__	- Gestión económica.	124__	- Política de extensión o vinculación.
4__	- Tutorías.	75__	- Políticas de apoyo económico a la investigación.	99__	- Gestión administrativa.	125__	- Política de difusión.
__	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:	__	ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:	__	GESTIÓN DE LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y FINANCIEROS:	__	ORGANIZACIÓN:
5__	- Exposición oral.	76__	- Autoridades y unidades organizativas de la investigación.	100__	- Coordinación y toma de decisiones eficientes para apoyo al programa académico.	126__	- Autoridades y unidades organizativas de la investigación (organigrama).
6__	- Clase magistral.	77__	- Investigadores.	101__	- Personal académico afín a las necesidades del programa.	127__	- Programa(s) de extensión o vinculación.
7__	- Resolución de problemas.	78__	- Cuerpos académicos.	102__	- Personal no académico afín a las necesidades del programa.	128__	- Programa(s) de difusión.
8__	- Trabajo en equipo.	79__	- Áreas de investigación.	103__	- Gestión y empleo de los recursos financieros en apoyo del programa académico.	129__	- Recursos asignados a la extensión y a la difusión.
9__	- Trabajo en grupo.	80__	- Líneas de investigación.	104__	- Evaluación y seguimiento.	__	FORMATOS:
10__	- Pregunta/respuesta.	81__	- Recursos asignados a la investigación con fiscalización.	105__	- Rendición de cuentas.	130__	- Convenios interinstitucionales.
11__	- Debate.	__	MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN:	__	CONDUCCIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA DEL PROGRAMA:	131__	- Estancias de investigación.
12__	- Descubrimiento.	82__	- Proyectos de investigación internos.	106__	- Autoridades ejecutivas.	132__	- Intercambio académico.
__	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:	83__	- Proyectos de investigación externos.	107__	- Órganos colegiados académicos para el desarrollo del programa.	133__	- Colaboración interinstitucional.
13__	- Evaluación diagnóstica.	84__	- Proyectos de investigación mixtos.	108__	- Institucionalidad académica.	134__	- Servicio social.
14__	- Evaluación parcial.	__	INTERACCIONES EN LA INVESTIGACIÓN:	__	GESTIÓN DE LA MEJORA DE LA CALIDAD:	135__	- Seguimiento de egresados.
15__	- Evaluación continua.	85__	- Relación docencia-investigación (materiales);	109__	- Motivación y satisfacción.	136__	- Congresos.
16__	- Evaluación esporádica.	86__	- Participación de alumnos en la investigación (tesis, ayudantes de investigación).	110__	- Evaluación del desempeño.	137__	- Conferencias.
17__	- Evaluación oral.	__	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:	111__	- Mecanismos de mejora.	138__	- Talleres.
18__	- Evaluación agendada.	87__	- Documentos de trabajo.			139__	- Diplomados.
19__	- Evaluación escrita.	88__	- Tesis.			140__	- Edición de publicaciones periódicas.
20__	- Evaluación sorpresa.	89__	- Monografías.			141__	- Exposiciones.
21__	- Evaluación de dinámica	90__	- Tesinas.			142__	- Cursos y programas de formación continúa.
22__	pregunta/respuesta.	91__	- Libros.			143__	- Actividades sociales.
23__	- Trabajos bibliográficos.	92__	- Capítulos de libros.			144__	- Actividades deportivas.
__	PLAN DE ESTUDIOS:	93__	- Artículos.			145__	- Otras actividades culturales.
24__	- Estructura curricular.	94__	- Ponencias.				
25__	- Contenidos programáticos.	95__	- Conferencias.				
26__	- Objetivos.						
27__	- Actividades de enseñanza-aprendizaje.						
28__	- Programas de las asignaturas.						
29__	- Incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación.						
__	INTERACCIONES DIDÁCTICAS:						
30__	- Relaciones profesor-estudiante.						
31__	- Relaciones profesor-profesor.						
32__	- Relaciones profesor-directivos.						
33__	- Relaciones estudiante-estudiante.						
34__	- Relaciones estudiante- directivos.						

__	PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA:			__	ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONALES:	__	INTERACCIONES:
35__	- Metas.			112__	- Modelo de organización.	146__	- Relación docencia-extensión y difusión.
36__	- Objetivos.					147__	- Relación administración-extensión y difusión.
37__	- Horarios-materias-ciclo escolar.			113__	- Claridad de la misión.		
38__	- Políticas de ingreso de la carrera.			114__	- Distribución de funciones.	__	PRODUCTOS:
39__	- Política de egreso de la carrera.			115__	- Ejercicio de autoridad liderazgo académico.	148__	- Promotores líderes del cambio y progreso social a partir de la extensión y difusión.
__	FORMACIÓN DEL PROFESORADO:			__	NORMATIVA PARA EMPLEADOS:		
40__	- Formación inicial.					149__	- Aporte al entorno.
41__	- Formación permanente.			116__	- Reglamento que rija las funciones del personal no académico de apoyo al desarrollo del programa.		
42__	- Desarrollo profesional.					__	RELACIONES CON EL CONTEXTO: A través de las actividades de docencia, investigación y administración:
__	INSUMOS O RECURSOS FÍSICOS:						
43__	- Aulas.			117__	- Reglamento deingreso del personal no académico.		
44__	- Biblioteca.						
45__	- Centros de información.						
46__	- Laboratorio de cómputo.					150__	- Vinculación con familias.
47__	- Centros de tutorías.			118__	- Reglamento de promoción del personal no académico.		
48__	- Auditorio.					151__	- Vinculación con empresas.
49__	- Talleres.						
50__	- Área de esparcimiento.			119__		152__	- Vinculación con la comunidad.
51__	- Área deportiva.						
52__	- Cafetería.					153__	- Vinculación con el gobierno.
53__	- Sala de maestros.			__	LINEAMIENTOS NORMATIVOS PARA LA ADMINISTRACIÓN:		
54__	- Estacionamiento.					154__	- Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (nacionales).
55__	- Materiales pedagógicos.						
56__	- Materiales tecnológicos.						
__	AMBIENTE INTERNO:			120__	- Reglamento para autoridades.		
57__	- Comunicación y relaciones humanas (misión).			121__	- Normas para el manejo y control de las finanzas institucionales.	155__	- Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (internacionales).
58__	- Clima organizacional (libertad de cátedra).						
59__	- Espacios compartidos para pensar y tomar decisiones.						
__	PROCESOS FORMATIVOS:						
60__	- Modelo educativo.						
61__	- Modelos de enseñanza.						
62__	- Modelo curricular.						
__	NORMATIVA DEL PERSONAL ACADÉMICO:						
63__	- Reglamento o estatuto del ingreso del personal académico.						
64__	- Reglamento o estatuto para la promoción del personal académico.						
65__	- Reglamento o estatuto para la permanencia del personal académico.						
__	NORMATIVA DE ESTUDIANTES:						
66__	- Reglamento de alumnos que regule su admisión.						
67__	- Reglamento de alumnos que regule exámenes.						
68__	- Reglamento de alumnos que regule su promoción y egreso.						
69__	- Reglamento de titulación.						
70__	- Reglamento de servicio social.						
71__	- Reglamento de becas académicas.						

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del marco teórico de este estudio.

ANEXO 8. ESQUEMA DE FRECUENCIA EN LA SELECCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *DOCENCIA*

Tabla A.12 Esquema de Frecuencia en la Selección de los Indicadores de la Variable de Estudio *Docencia*

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Eficacia de la enseñanza	- Eficacia de ingreso.	7	2	3
	- Eficiencia terminal.	0	2	5
	- Índice de titulación.	2	2	2
	- Tutorías.	1	4	0
Estrategias didácticas	- Exposición oral.	3	1	1
	- Clase magistral.	2	2	1
	- Resolución de problemas.	0	1	1
	- Trabajo en equipo.	3	2	3
	- Trabajo en grupo.	0	1	1
	- Pregunta/respuesta.	0	1	1
	- Debate.	3	2	2
	- Descubrimiento.	0	0	0
Evaluación del aprendizaje	- Evaluación diagnóstica.	0	1	0
	- Evaluación parcial.	1	1	3
	- Evaluación continua.	0	2	1
	- Evaluación esporádica.	0	0	0
	- Evaluación oral.	1	1	1
	- Evaluación agendada.	3	1	1
	- Evaluación escrita.	3	1	1
	- Evaluación sorpresa.	0	0	0
	- Evaluación de dinámica pregunta/ respuesta.	2	1	0
	- Trabajos bibliográficos.	0	2	3
Plan de estudios	- Estructura curricular.	2	5	3
	- Contenidos programáticos.	5	2	4
	- Objetivos.	1	1	1
	- Actividades de enseñanza-aprendizaje.	1	0	1
	- Programas de las asignaturas.	1	1	0
	- Incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación.	0	1	1
Interacciones didácticas	- Relaciones profesor-estudiante.	4	5	6
	- Relaciones profesor-profesor.	2	1	1
	- Relaciones profesor-directivos.	2	1	1
	- Relaciones estudiante-estudiante.	1	3	2
	- Relaciones estudiante-directivos.	1	0	0
Planeación de la educación universitaria	- Metas.	4	1	0
	- Objetivos.	3	2	2
	- Horarios-materias-ciclo escolar.	0	5	2
	- Políticas de ingreso de la carrera.	2	2	3
	- Política de egreso de la carrera.	1	0	3
Formación del profesorado	- Formación inicial.	2	2	5
	- Formación permanente.	6	4	0
	- Desarrollo profesional.	2	4	5

Insumos o recursos físicos	- Aulas. - Biblioteca. - Centros de información. - Laboratorio de cómputo. - Centros de tutorías. - Auditorio. - Talleres. - Área de esparcimiento. - Área deportiva. - Cafetería. - Sala de maestros. - Estacionamiento. - Materiales pedagógicos. - Materiales tecnológicos.	3 3 0 0 1 0 0 0 0 0 2 0 1 0	3 0 0 3 0 0 0 0 2 2 0 0 0 0	1 1 0 1 1 1 1 1 1 1 0 1 0 0
Ambiente interno	- Comunicación y relaciones humanas (misión). - Clima organizacional (libertad de cátedra). - Espacios compartidos para pensar y tomar decisiones.	4 4 2	5 0 5	2 5 3
Procesos formativos	- Modelo educativo. - Modelos de enseñanza. - Modelo curricular.	3 3 4	3 4 3	4 4 2
Normativa del personal académico	- Reglamento o estatuto del ingreso del personal académico. - Reglamento o estatuto para la promoción del personal académico. - Reglamento o estatuto para la permanencia del personal académico.	4 4 2	5 3 2	6 2 3
Normativa para estudiantes	- Reglamento de alumnos que regule su admisión. - Reglamento de alumnos que regule exámenes. - Reglamento de alumnos que regule su promoción y egreso. - Reglamento de titulación. - Reglamento de servicio social. - Reglamento de becas académicas.	2 2 0 4 2 0	0 0 4 1 1 4	1 1 2 1 1 4

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 9. ESQUEMA DE FRECUENCIA EN LA SELECCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *INVESTIGACIÓN*

Tabla A.13 Esquema de Frecuencia en la Selección de los Indicadores de la Variable de Estudio *Investigación*

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Marco legal de la investigación	- Reglamento de la investigación.	3	4	3
	- Políticas de concurso para la investigación.	3	1	3
	- Políticas de evaluación de proyectos de investigación.	3	1	3
	- Políticas de apoyo económico a la investigación.	1	4	1
Organización de la investigación	- Autoridades y unidades organizativas de la investigación.	0	0	0
	- Investigadores.	1	4	3
	- Cuerpos académicos.	3	2	2
	- Áreas de investigación.	0	0	0
	- Líneas de investigación.	3	1	1
	- Recursos asignados a la investigación con fiscalización.	3	3	4
Modalidades de la investigación	- Proyectos de investigación internos.	5	5	6
	- Proyectos de investigación externos.	3	2	2
	- Proyectos de investigación mixtos.	2	3	2
Interacciones en la investigación	- Relación docencia-investigación (materiales);	5	4	3
	- Participación de alumnos en la investigación (tesis, ayudantes de investigación).	5	6	7
Resultados de la investigación	- Documentos de trabajo.	0	0	0
	- Tesis.	1	1	1
	- Monografías.	0	0	0
	- Tesinas.	1	1	0
	- Libros.	2	3	3
	- Capítulos de libros.	1	1	4
	- Artículos.	2	2	2
	- Ponencias.	2	1	0
	- Conferencias.	1	1	0

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 10. ESQUEMA DE FRECUENCIA EN LA SELECCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *ADMINISTRACIÓN/GESTIÓN*

Tabla A.14 Esquema de Frecuencia en la Selección de los Indicadores de la Variable de Estudio *Administración/Gestión*

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Administración del personal académico.	- Gestión académica. - Gestión de investigación. - Gestión económica. - Gestión administrativa.	3 2 3 2	2 2 4 2	1 2 4 3
Gestión de los procesos administrativos y financieros.	- Coordinación y toma de decisiones eficientes para apoyo al programa académico. - Personal académico afín a las necesidades del programa. - Personal no académico afín a las necesidades del programa. - Gestión y empleo de los recursos financieros en apoyo del programa académico. - Evaluación y seguimiento. - Rendición de cuentas.	1 2 1 2 2 1	1 0 1 3 3 1	0 0 1 4 4 1
Conducción académico-administrativa del programa.	- Autoridades ejecutivas. - Órganos colegiados académicos para el desarrollo del programa. - Institucionalidad académica.	3 5 2	3 4 3	4 5 3
Gestión de la mejora de la calidad.	- Motivación y satisfacción. - Evaluación del desempeño. - Mecanismos de mejora.	4 4 2	5 5 0	4 4 2
Organización y estructura institucionales.	- Modelo de organización. - Claridad de la misión. - Distribución de funciones. - Ejercicio de autoridad liderazgo académico.	4 2 2 2	5 2 1 2	6 1 2 1
Normativa para empleados.	- Reglamento que rija las funciones del personal no académico de apoyo al desarrollo del programa. - Reglamento de ingreso del personal no académico. - Reglamento de promoción del personal no académico.	3 4 3	4 4 2	4 5 1
Lineamientos normativos para la administración.	- Reglamento para autoridades. - Normas para el manejo y control de las finanzas institucionales.	4 6	3 7	5 5

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 11. ESQUEMA DE FRECUENCIA EN LA SELECCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN*

Tabla A.15 Esquema de Frecuencia en la Selección de los Indicadores de la Variable de Estudio *Extensión y Difusión*

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Marco legal	- Reglamento de extensión o vinculación. - Reglamento de difusión. - Política de extensión o vinculación. - Política de difusión.	2 2 4 1	2 1 5 0	1 1 7 0
Organización	- Autoridades y unidades organizativas de la investigación (organigrama). - Programa(s) de extensión o vinculación. - Programa(s) de difusión. - Recursos asignados a la extensión y a la difusión.	1 2 2 4	2 3 1 4	2 3 1 4
Formatos	- Convenios interinstitucionales. - Estancias de investigación. - Intercambio académico. - Colaboración interinstitucional. - Servicio social. - Seguimiento de egresados. - Congresos. - Conferencias. - Talleres. - Diplomados. - Edición de publicaciones periódicas. - Exposiciones. - Cursos y programas de formación continúa. - Actividades sociales. - Actividades deportivas. - Otras actividades culturales.	1 2 1 0 1 1 0 0 0 0 0 0 1 2 1 0	1 1 3 0 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 3 0	0 3 3 0 3 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0
Interacciones	- Relación docencia-extensión y difusión. - Relación administración-extensión y difusión.	5 5	5 5	6 4
Productos	- Promotores líderes del cambio y progreso social a partir de la extensión y difusión. - Aporte al entorno.	5 5	5 5	5 5
Relaciones con el contexto	A través de las actividades de docencia, investigación y administración: - Vinculación con familias. - Vinculación con empresas. - Vinculación con la comunidad. - Vinculación con el gobierno. - Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (nacionales). - Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (internacionales).	 1 1 2 3 0 3	 1 1 1 4 1 4	 0 0 0 5 1 5

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 12. LISTA DE FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EDUCATIVA SELECCIONADOS POR PROFESORES *(CHEK LIST)*

Tabla A.16 Lista de Factores Asociados a la Calidad Educativa Seleccionados por Profesores *(Chek List)*

	DOCENCIA		INVESTIGACIÓN		ADMÓN. O GESTIÓN		EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN
__	EFICACIA DE LA	__	MARCO	__	ADMINISTRACIÓN	__	MARCO LEGAL:
	ENSEÑANZA:		LEGAL DE LA		DEL PERSONAL:	124__	- Política de extensión
1__	- Eficacia de ingreso.		INVESTIGACIÓN:	96__	- Gestión académica.		o vinculación.
		72__	- Reglamento de	98__	- Gestión económica.		
__	ESTRATEGIAS		la investigación.			__	ORGANIZACIÓN:
	DIDÁCTICAS:	73__	- Políticas de	__	GESTIÓN DE	129__	- Recursos asignados
5__	- Exposición oral.		concurso para la		LOS PROCESOS		a la extensión y a la
8__	- Trabajo en equipo.		investigación.		ADMINISTRATIVOS Y		difusión.
11__	- Debate.	74__	- Políticas de		FINANCIEROS:		
			evaluación de	101__	- Personal académico	__	FORMATOS:
__	EVALUACIÓN DEL		proyectos de		afín a las necesidades		- Estancias de
	APRENDIZAJE:		investigación.		del programa.	131__	investigación.
18__	- Evaluación			103__	- Gestión y empleo	143__	- Actividades sociales.
	agendada.	__	ORGANIZACIÓN		de los recursos		
19__	- Evaluación escrita.		DE LA		financieros en	__	INTERACCIONES:
			INVESTIGACIÓN:		apoyo del programa	146__	- Relación docencia-
__	PLAN DE ESTUDIOS:	78__	- Cuerpos		académico.		extensión y difusión.
24__	- Contenidos		académicos.	104__	- Evaluación y	147__	- Relación
	programáticos.	80__	- Líneas de		seguimiento.		administración-
			investigación.				extensión y difusión.
__	INTERACCIONES	81__	- Recursos		CONDUCCIÓN		
	DIDÁCTICAS:		asignados a la	__	ACADÉMICO-	__	PRODUCTOS:
30__	- Relaciones profesor-		investigación con		ADMINISTRATIVA	148__	- Promotores líderes
	estudiante.		fiscalización.		DEL PROGRAMA:		del cambio y progreso
				107__	- Órganos colegiados		social a partir de la
__	PLANEACIÓN DE	__	MODALIDADES		académicos para		extensión y difusión.
	LA EDUCACIÓN		DE		el desarrollo del	149__	- Aporte al entorno.
	UNIVERSITARIA:		INVESTIGACIÓN:		programa.		
35__	- Metas.	82__	- Proyectos de				RELACIONES CON
			investigación	__	GESTIÓN DE LA	__	EL CONTEXTO:
__	FORMACIÓN DEL		internos.		MEJORA DE LA		A través de
	PROFESORADO:				CALIDAD:		las actividades
41__	- Formación	__	INTERACCIONES	109__	- Motivación y		de docencia,
	permanente.		EN LA		satisfacción.		investigación y
			INVESTIGACIÓN:	110__	- Evaluación del		administración:
__	INSUMOS O	85__	- Relación		desempeño.	153__	- Vinculación con el
	RECURSOS		docencia-				gobierno.
	FÍSICOS:		investigación		ORGANIZACIÓN	155__	- Vinculación con
43__	- Aulas.		(materiales);	__	Y ESTRUCTURA		otras instituciones
44__	- Biblioteca.	86__	- Participación		INSTITUCIONALES:		educativas y/o
			de alumnos en	112__	- Modelo de		de investigación
__	AMBIENTE		la investigación		organización.		(internacionales).
	INTERNO:		(tesis, ayudantes				
57__	- Comunicación y		de investigación).	__	NORMATIVA PARA		
	relaciones humanas				EMPLEADOS:		
	(misión).	__	RESULTADOS	118__	- Reglamento de		
58__	- Clima organizacional		DE LA		ingreso del personal		
	(libertad de cátedra).		INVESTIGACIÓN:		no académico.		
		91__	- Libros.				
__	PROCESOS	93__	- Artículos.	__	LINEAMIENTOS		
	FORMATIVOS:	94__	- Ponencias.		NORMATIVOS		
62__	- Modelo curricular.				PARA LA		
					ADMINISTRACIÓN:		
__	NORMATIVA			121__	- Normas para el		
	DEL PERSONAL				manejo y control		
	ACADÉMICO:				de las finanzas		
63__	- Reglamento o				institucionales.		
	estatuto del ingreso						
	del personal						
	académico.						
64__	- Reglamento o						
	estatuto para la						
	promoción del						
	personal académico.						
__	NORMATIVA DE						
	ESTUDIANTES:						
69__	- Reglamento de						
	titulación.						

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación de campo.

ANEXO 13. LISTA DE FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EDUCATIVA SELECCIONADOS POR ESTUDIANTES *(CHEK LIST)*

Tabla A.17 Lista de Factores Asociados a la Calidad Educativa Seleccionados por Estudiantes *(Chek List)*

	DOCENCIA		INVESTIGACIÓN		ADMÓN. O GESTIÓN		EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN
__ 4__ __ 6__ 8__ 11__ __ 15__ 23__ __ 24__ __ 30__ __ 37__ __ 41__ 42__ __ 43__ 46__ __ 57__ 59__ __ 61__ __ 63__ __ 68__ 71__	EFICACIA DE LA ENSEÑANZA: - Tutorías. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: - Clase magistral. - Trabajo en equipo. - Debate. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: - Evaluación continua. - Trabajos bibliográficos. PLAN DE ESTUDIOS: - Estructura curricular. INTERACCIONES DIDÁCTICAS: - Relaciones profesor- estudiante. PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSTARIA: - Horarios-materias-ciclo escolar. FORMACIÓN DEL PROFESORADO: - Formación permanente. - Desarrollo profesional. INSUMOS O RECURSOS FÍSICOS: - Aulas. - Laboratorio de cómputo. AMBIENTE INTERNO: - Comunicación y relaciones humanas (misión). - Espacios compartidos para pensar y tomar decisiones. PROCESOS FORMATIVOS: - Modelos de enseñanza. NORMATIVA DEL PERSONAL ACADÉMICO: - Reglamento o estatuto del ingreso del personal académico. NORMATIVA DE ESTUDIANTES: - Reglamento de alumnos que regule su promoción y egreso. - Reglamento de becas académicas.	__ 72__ 75__ __ 77__ __ 82__ __ 86__ __ 91__	MARCO LEGAL DE LA INVESTIGACIÓN: - Reglamento de la investigación. - Políticas de apoyo económico a la investigación. ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: - Investigadores. MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN: - Proyectos de investigación internos. INTERACCIONES EN LA INVESTIGACIÓN: - Participación de alumnos en la investigación (tesis, ayudantes de investigación). RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: - Libros.	__ 98__ __ 103__ 104__ __ 107__ __ 109__ 110__ __ 112__ __ 117__ 118__ __ 121__	ADMINISTRACIÓN DEL PERSONAL: - Gestión económica. GESTIÓN DE LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y FINANCIEROS: - Gestión y empleo de los recursos financieros en apoyo del programa académico. - Evaluación y seguimiento. CONDUCCIÓN ACADÉMICO- ADMINISTRATIVA DEL PROGRAMA: - Órganos colegiados académicos para el desarrollo del programa. GESTIÓN DE LA MEJORA DE LA CALIDAD: - Motivación y satisfacción. - Evaluación del desempeño. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONALES: - Modelo de organización. NORMATIVA PARA EMPLEADOS: - Reglamento que rija las funciones del personal no académico de apoyo al desarrollo del programa. - Reglamento de ingreso del personal no académico. LINEAMIENTOS NORMATIVOS PARA LA ADMINISTRACIÓN: - Normas para el manejo y control de las finanzas institucionales.	__ 125__ __ 129__ __ 132__ 144__ __ 146__ 147__ __ 148__ 149__ __ 153__ 155__	MARCO LEGAL: - Política de difusión. ORGANIZACIÓN: - Recursos asignados a la extensión y a la difusión. FORMATOS: - Intercambio académico. - Actividades deportivas. INTERACCIONES: - Relación docencia- extensión y difusión. - Relación administración- extensión y difusión. PRODUCTOS: - Promotores líderes del cambio y progreso social a partir de la extensión y difusión. - Aporte al entorno. RELACIONES CON EL CONTEXTO: A través de las actividades de docencia, investigación y administración: - Vinculación con el gobierno. - Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (internacionales).

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación de campo.

ANEXO 14. LISTA DE FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EDUCATIVA SELECCIONADOS POR EGRESADOS *(CHEK LIST)*

Tabla A.18 Lista de Factores Asociados a la Calidad Educativa Seleccionados por Egresados *(Chek List)*

	DOCENCIA		INVESTIGACIÓN		ADMÓN. O GESTIÓN		EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN
__	EFICACIA DE LA ENSEÑANZA:	__	MARCO LEGAL DE LA INVESTIGACIÓN:	__	ADMINISTRACIÓN DEL PERSONAL:	__	MARCO LEGAL:
2__	- Eficiencia terminal.	72__	- Reglamento de la investigación.	98__	- Gestión económica.	125__	- Política de difusión.
__	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:	73__	- Políticas de concurso para la investigación.	__	PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y FINANCIEROS:	__	ORGANIZACIÓN:
8__	- Trabajo en equipo.	74__	- Políticas de evaluación de proyectos de investigación.	103__	- Gestión y empleo de los recursos financieros en apoyo del programa académico.	129__	- Recursos asignados a la extensión y a la difusión.
__	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:	__	ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:	104__	- Evaluación y seguimiento.	__	FORMATOS:
14__	- Evaluación parcial.	81__	- Recursos asignados a la investigación con fiscalización.	__	CONDUCCIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA DEL PROGRAMA:	131__	- Estancias de investigación.
23__	- Trabajos bibliográficos.	__	MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN:	107__	- Órganos colegiados académicos para el desarrollo del programa.	132__	- Intercambio académico.
__	PLAN DE ESTUDIOS:	82__	- Proyectos de investigación internos.	__	GESTIÓN DE LA MEJORA DE LA CALIDAD:	134__	- Servicio social.
25__	- Contenidos programáticos.	__	INTERACCIONES EN LA INVESTIGACIÓN:	109__	- Motivación y satisfacción.	__	INTERACCIONES:
__	INTERACCIONES DIDÁCTICAS:	86__	- Participación de alumnos en la investigación (tesis, ayudantes de investigación).	110__	- Evaluación del desempeño.	146__	- Relación docencia-extensión y difusión.
30__	- Relaciones profesor-estudiante.	__	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:	__	ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONALES:	__	PRODUCTOS:
__	PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA:	92__	- Capítulos de libros.	112__	- Modelo de organización.	148__	- Promotores líderes del cambio y progreso social a partir de la extensión y difusión.
38__	- Políticas de ingreso de la carrera.			__	NORMATIVA PARA EMPLEADOS:	149__	- Aporte al entorno.
39__	- Política de egreso de la carrera.			117__	- Reglamento de ingreso del personal no académico.	__	RELACIONES CON EL CONTEXTO: A través de las actividades de docencia, investigación y administración:
__	FORMACIÓN DEL PROFESORADO:			__	LINEAMIENTOS NORMATIVOS PARA LA ADMINISTRACIÓN:	153__	- Vinculación con el gobierno.
40__	- Formación inicial.			120__	- Reglamento para autoridades.	155__	- Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (internacionales).
42__	- Desarrollo profesional.			121__	- Normas para el manejo y control de las finanzas institucionales.		
__	INSUMOS O RECURSOS FÍSICOS:						
43__	- Aulas.						
__	AMBIENTE INTERNO:						
58__	- Clima organizacional (libertad de cátedra).						
__	PROCESOS FORMATIVOS:						
60__	- Modelo educativo.						
61__	- Modelos de enseñanza.						
__	NORMATIVA DEL PERSONAL ACADÉMICO:						
63__	- Reglamento o estatuto del ingreso del personal académico.						
__	NORMATIVA DE ESTUDIANTES:						
71__	- Reglamento de becas académicas.						

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación de campo.

ANEXO 15. ESQUEMA DEFINITIVO DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *DOCENCIA*

Tabla A.19 Esquema Definitivo de Operacionalización de la Variable de Estudio *Docencia*

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Eficacia de la enseñanza	- Eficacia de ingreso. - Eficiencia terminal. - Tutorías.
Estrategias didácticas	- Exposición oral. - Clase magistral. - Trabajo en equipo. - Debate.
Evaluación del aprendizaje	- Evaluación parcial. - Evaluación continua. - Evaluación agendada. - Evaluación escrita. - Trabajos bibliográficos.
Plan de estudios	- Contenidos programáticos. - Estructura curricular.
Interacciones didácticas	- Relaciones profesor-estudiante.
Planeación de la educación universitaria	- Metas. - Horarios-materia-ciclo escolar. - Políticas de ingreso de la carrera. - Política de egreso de la carrera.
Formación del profesorado	- Formación permanente. - Desarrollo profesional.
Insumos o recursos físicos	- Aulas. - Biblioteca. - Laboratorio de Cómputo.
Ambiente interno	- Comunicación y relaciones humanas (misión). - Clima organizacional (libertad de cátedra). - Espacios compartidos para pensar y tomar decisiones.
Procesos formativos	- Modelos de enseñanza. - Modelo curricular.
Normativa del personal académico	- Reglamento o estatuto del ingreso del personal académico. - Reglamento o estatuto para la promoción del personal académico.
Normativa para estudiantes	- Reglamento de alumnos que regule su promoción y egreso. - Reglamento de titulación. - Reglamento de becas académicas.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 16. ESQUEMA DEFINITIVO DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *INVESTIGACIÓN*

Tabla A.20 Esquema Definitivo de Operacionalización de la Variable de Estudio *Investigación*

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Marco legal de la investigación	- Reglamento de la investigación. - Políticas de concurso para la investigación. - Políticas de evaluación de proyectos de investigación. - Políticas de apoyo económico a la investigación.
Organización de la investigación	- Investigadores. - Cuerpos académicos. - Líneas de investigación. - Recursos asignados a la investigación con fiscalización.
Modalidades de la investigación	- Proyectos de investigación internos.
Interacciones en la investigación	- Relación docencia-investigación (materiales). - Participación de alumnos en la investigación. (tesis, ayudantes de investigación).
Resultados de la investigación	- Libros. - Capítulos de libros. - Artículos. - Ponencias.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 17. ESQUEMA DEFINITIVO DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *ADMINISTRACIÓN/GESTIÓN*

Tabla A.21 Esquema Definitivo de Operacionalización de la Variable de Estudio *Administración/Gestión*

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Administración del personal.	- Gestión académica. - Gestión económica. - Gestión administrativa.
Gestión de los procesos administrativos y financieros.	- Personal académico afín a las necesidades del programa. - Gestión y empleo de los recursos financieros en apoyo del programa académico. - Evaluación y seguimiento.
Conducción académico-administrativa del programa.	- Órganos colegiados académicos para el desarrollo del programa.
Gestión de la mejora de la calidad.	- Motivación y satisfacción. - Evaluación del desempeño.
Organización y estructura institucionales.	- Modelo de organización.
Normativa para empleados.	- Reglamento que rija las funciones del personal no académico de apoyo al desarrollo del programa. - Reglamento de ingreso del personal no académico.
Lineamientos normativos para la administración.	- Reglamento para autoridades. - Normas para el manejo y control de las finanzas institucionales.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 18. ESQUEMA DEFINITIVO DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN*

Tabla A.22 Esquema Definitivo de Operacionalización de la Variable de Estudio *Extensión y Difusión*

Variable Dependiente	Calidad del servicio educativo
Variables Independientes	Docencia
Dimensiones	*Indicadores*
Marco legal	- Política de extensión o vinculación. - Política de difusión.
Organización	- Recursos asignados a la extensión y a la difusión.
Formatos	- Estancias de investigación. - Intercambio académico. - Servicio social. - Actividades sociales. - Actividades deportivas.
Interacciones	- Relación docencia-extensión y difusión. - Relación administración-extensión y difusión.
Productos	- Promotores líderes del cambio y progreso social a partir de la extensión y difusión. - Aporte al entorno.
Relaciones con el contexto	A través de las actividades de docencia, investigación y administración: - Vinculación con el gobierno. - Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (internacionales).

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 19. ESQUEMA DE CORRESPONDENCIA DIMENSIONES-INDICADORES-ÍTEM DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *DOCENCIA*

Tabla A.23 Esquema de Frecuencia en la Selección de los Indicadores de la Variable de Estudio *Docencia*

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Eficacia de la enseñanza	- Eficacia de ingreso.	1		
	- Eficiencia terminal.			1
	- Índice de titulación.		1	
	- Tutorías.			
Estrategias didácticas	- Exposición oral.	2		
	- Clase magistral.		2	
	- Resolución de problemas.			
	- Trabajo en equipo.	3	3	2
	- Trabajo en grupo.			
	- Pregunta/respuesta.	4	4	
	- Debate.			
	- Descubrimiento.			
Evaluación del aprendizaje	- Evaluación diagnóstica.			3
	- Evaluación parcial.		5	
	- Evaluación continua.			
	- Evaluación esporádica.			
	- Evaluación oral.			
	- Evaluación agendada.	5		
	- Evaluación escrita.	6		
	- Evaluación sorpresa.			
	- Evaluación de dinámica pregunta/respuesta.			
	- Trabajos bibliográficos.		6	4
Plan de estudios	- Estructura curricular.		7	
	- Contenidos programáticos.	7		5
	- Objetivos.			
	- Actividades de enseñanza-aprendizaje.			
	- Programas de las asignaturas.			
	- Incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación.			
Interacciones didácticas	- Relaciones profesor-estudiante.	8	8	6
	- Relaciones profesor-profesor.			
	- Relaciones profesor-directivos.			
	- Relaciones estudiante-estudiante.			
	- Relaciones estudiante-directivos.			
Planeación de la educación universitaria	- Metas.	9		
	- Objetivos.		9	
	- Horarios-materias-ciclo escolar.			7
	- Políticas de ingreso de la carrera.			6
	- Política de egreso de la carrera.			
Formación del profesorado	- Formación inicial.			9
	- Formación permanente.	10	10	
	- Desarrollo profesional.		11	10

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Insumos o recursos físicos	- Aulas.	11	12	11
	- Biblioteca.	12		11
	- Centros de información.			
	- Laboratorio de cómputo.		13	11
	- Centros de tutorías.			11
	- Auditorio.			11
	- Talleres.			11
	- Área de esparcimiento.			11
	- Área deportiva.			11
	- Cafetería.			11
	- Sala de maestros.			
	- Estacionamiento.			11
	- Materiales pedagógicos.			
	- Materiales tecnológicos.			
Ambiente interno	- Comunicación y relaciones humanas (misión).	13	14	
	- Clima organizacional (libertad de cátedra).	14		12
	- Espacios compartidos para pensar y tomar decisiones.		15	
Procesos formativos	- Modelo educativo.			13
	- Modelos de enseñanza.		16	14
	- Modelo curricular.	15		
Normativa del personal académico	- Reglamento o estatuto del ingreso del personal académico.	16	17	15
	- Reglamento o estatuto para la promoción del personal académico.	17		
	- Reglamento o estatuto para la permanencia del personal académico.			
Normativa para estudiantes	- Reglamento de alumnos que regule su admisión.			
	- Reglamento de alumnos que regule exámenes.			
	- Reglamento de alumnos que regule su promoción y egreso.		18	
	- Reglamento de titulación.	18		
	- Reglamento de servicio social.			
	- Reglamento de becas académicas.		19	16

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 20. ESQUEMA DE CORRESPONDENCIA DIMENSIONES-INDICADORES-ÍTEM DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *INVESTIGACIÓN*

Tabla A.24 Esquema de Frecuencia en la Selección de los Indicadores de la Variable de Estudio *Investigación*

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Marco legal de la investigación	- Reglamento de la investigación.	19	20	17
	- Políticas de concurso para la investigación.	50		18
	- Políticas de evaluación de proyectos de investigación.	21		19
	- Políticas de apoyo económico a la investigación.		21	
Organización de la investigación	- Autoridades y unidades organizativas de la investigación.			
	- Investigadores.		22	
	- Cuerpos académicos.	22		
	- Áreas de investigación.			
	- Líneas de investigación.	23		
	- Recursos asignados a la investigación con fiscalización.	24		20
Modalidades de la investigación	- Proyectos de investigación internos.	25	23	21
	- Proyectos de investigación externos.			
	- Proyectos de investigación mixtos.			
Interacciones en la investigación	- Relación docencia-investigación (materiales);	26		
	- Participación de alumnos en la investigación (tesis, ayudantes de investigación).	27	24	22
Resultados de la investigación	- Documentos de trabajo.			
	- Tesis.			
	- Monografías.			
	- Tesinas.			
	- Libros.	28	25	
	- Capítulos de libros.			23
	- Artículos.			
	- Ponencias.	29		
	- Conferencias.	30		

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 21. ESQUEMA DE CORRESPONDENCIA DIMENSIONES-INDICADORES-ÍTEM DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *ADMINISTRACIÓN/GESTIÓN*

Tabla A.25 Esquema de Frecuencia en la Selección de los Indicadores de la Variable de Estudio *Administración/Gestión*

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Administración del personal académico.	- Gestión académica.	31		
	- Gestión de investigación.			
	- Gestión económica.	32	26	24
	- Gestión administrativa.			
Gestión de los procesos administrativos y financieros.	- Coordinación y toma de decisiones eficientes para apoyo al programa académico.			
	- Personal académico afín a las necesidades del programa.	33		
	- Personal no académico afín a las necesidades del programa.			
	- Gestión y empleo de los recursos financieros en apoyo del programa académico.	34	27	25
	- Evaluación y seguimiento.			
	- Rendición de cuentas.	35	28	26
Conducción académico-administrativa del programa.	- Autoridades ejecutivas.			
	- Órganos colegiados académicos para el desarrollo del programa.	36	29	27
	- Institucionalidad académica.			
Gestión de la mejora de la calidad.	- Motivación y satisfacción.	37	30	28
	- Evaluación del desempeño.	38	31	29
	- Mecanismos de mejora.			
Organización y estructura institucionales	- Modelo de organización.	39	32	30
	- Claridad de la misión.			
	- Distribución de funciones.			
	- Ejercicio de autoridad liderazgo académico			
Normativa para empleados.	- Reglamento que rija las funciones del personal no académico de apoyo al desarrollo del programa.		33	
	- Reglamento de ingreso del personal no académico.	40	34	31
	- Reglamento de promoción del personal no académico.			
Lineamientos normativos para la administración.	- Reglamento para autoridades.			32
	- Normas para el manejo y control de las finanzas institucionales.	41	35	33

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 22. ESQUEMA DE FRECUENCIA EN LA SELECCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE DE ESTUDIO *EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN*

Tabla A.26 Esquema de Frecuencia en la Selección de los Indicadores de la Variable de Estudio *Extensión y Difusión*

Dimensiones	Indicadores	*Frecuencia Profesores*	*Frecuencia Estudiantes*	*Frecuencia Egresados*
Marco legal	- Reglamento de extensión o vinculación.			
	- Reglamento de difusión.			
	- Política de extensión o vinculación.			
	- Política de difusión.	42	36	34
Organización	- Autoridades y unidades organizativas de la investigación (organigrama).			
	- Programa(s) de extensión o vinculación.			
	- Programa(s) de difusión.			
	- Recursos asignados a la extensión y a la difusión.	43	37	35
Formatos	- Convenios interinstitucionales.			
	- Estancias de investigación.	44		36
	- Intercambio académico.		38	37
	- Colaboración interinstitucional.			
	- Servicio social.			
	- Seguimiento de egresados.			
	- Congresos.			
	- Conferencias.			
	- Talleres.			
	- Diplomados.			
	- Edición de publicaciones periódicas.			
	- Exposiciones.			
	- Cursos y programas de formación continúa.			
	- Actividades sociales.	45		
	- Actividades deportivas.		39	
	- Otras actividades culturales.			
Interacciones	- Relación docencia-extensión y difusión.	46	40	39
	- Relación administración-extensión y difusión.	47	41	
Productos	- Promotores líderes del cambio y progreso social a partir de la extensión y difusión.	48	42	40
	- Aporte al entorno.	49	43	41
Relaciones con el contexto	A través de las actividades de docencia, investigación y administración:			
	- Vinculación con familias.			
	- Vinculación con empresas.			
	- Vinculación con la comunidad.			
	- Vinculación con el gobierno.	50	44	42
	- Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (nacionales).			
	- Vinculación con otras instituciones educativas y/o de investigación (internacionales).	21	45	43

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 23. CONFIGURACIÓN DE CUESTIONARIO DE PROFESORES Y SU FIABILIDAD* (PARA PROCESAMIENTO DE DATOS)

1	En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) se efectúa el ingreso ordinario de los alumnos a partir de un examen de selección como criterio académico de referencia.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
2	La exposición oral constituye una estrategia didáctica empleada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
3	El trabajo en equipo es una dinámica didáctica instrumentada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.903*
4	El debate o discusión de ideas constituye una estrategia didáctica empleada en clase en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
5	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS efectúa una evaluación agendada con los alumnos de los grupos en que imparte una asignatura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.904*
6	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS realiza evaluación escrita.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*
7	En el plan de estudios de esta Licenciatura existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
8	En la FDyCS existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
9	En la FDyCS el número de alumnos por clase es adecuado para la docencia.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.903*
10	En la FDyCS, el profesorado participa en eventos como congresos académicos sobre su área de conocimiento.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
11	Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia en la FDyCS de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*
12	En la FDyCS el equipamiento de la biblioteca responde a las necesidades del usuario.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.903*
13	La FDyCS de la UMSNH tiene definida con claridad su misión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
14	En la FDyCS de la UMSNH se respeta la libertad de cátedra que promueve un clima laboral adecuado para el trabajo docente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*
15	En la FDyCS de la UMSNH los profesores participan en una revisión periódica del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*

16	En la FDyCS de la UMSNH la única vía institucional de ingreso del profesorado es el Concurso de Oposición Abierto.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*
17	En la FDyCS de la UMSNH los profesores son estimulados para su promoción por su productividad académica en función de la normatividad correspondiente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*
18	En el proceso de titulación de los alumnos de la FDyCS de la UMSNH participa el profesorado a partir de sus perfiles profesionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.903*
19	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS de la UMSNH cuenta con una reglamentación institucional para el desarrollo y fomento de la investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.903*
20	Para los profesores de la FDyCS existe al menos una convocatoria anual para participar en proyectos institucionales de investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
21	En la FDyCS de la UMSNH existen políticas y procedimientos institucionales para evaluación de proyectos de investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
22	En la FDyCS el profesorado involucrado en la tarea investigativa se encuentra organizado en cuerpos académicos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
23	En la FDyCS de la UMSNH las propuestas de investigación de los académicos corresponden con las líneas de investigación de los mismos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.904*
24	Los apoyos económicos recibidos para la labor investigativa por el profesorado de la FDyCS son fiscalizados por las autoridades universitarias correspondientes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.904*
25	En la FDyCS, el profesorado inmerso en la investigación desarrolla proyectos de investigación evaluados y apoyados únicamente por la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*
26	El profesorado inmerso en la investigación relaciona esta última con la docencia a través de la producción de un manual de trabajo exprofeso para su asignatura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
27	Los investigadores de la FDyCS de la UMSNH involucran a los alumnos en la investigación incorporándolos en sus proyectos como ayudantes de investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.903*
28	En la FDyCS de la UMSNH los profesores-investigadores publican libros para dar a conocer sus contribuciones en la investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
29	En la FDyCS de la UMSNH el profesorado inmerso en la investigación publica artículos científicos como resultado de su labor indagatoria.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*
30	Los resultados de la investigación en la FDyCS se traducen en ponencias presentadas en eventos académicos por los profesores investigadores.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
31	La FDyCS de la UMSNH ofrece programas de apoyo para la formación y actualización permanente de su planta docente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*

32	En la FDyCS de la UMSNH a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
33	En la FDyCS de la UMSNH el perfil actual del personal que se encarga de las tareas de docencia e investigación corresponde con el perfil ideal propuesto.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.903*
34	En la FDyCS de la UMSNH hay una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.904*
35	En la FDyCS de la UMSNH existen procedimientos y mecanismos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
36	La FDyCS de la UMSNH cuenta con los órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional y debidamente instalados para la toma de decisiones académicas y administrativas.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
37	En la FDyCS de la UMSNH los docentes se encuentran comprometidos con la misión institucional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*
38	En la FDyCS de la UMSNH los académicos son evaluados periódicamente en su desempeño profesional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
39	En la FDyCS de la UMSNH existe coherencia en la estructura organizacional de la dependencia universitaria.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
40	En el caso la FDyCS de la UMSNH se aplica un régimen específico para la contratación del personal no académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.904*
41	En la FDyCS de la UMSNH se cumple con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
42	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS de la UMSNH cuenta con políticas institucionales para el desarrollo de la difusión de la cultura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
43	En la FDyCS de la UMSNH se aplican fondos especiales para el desarrollo de la función de extensión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
44	Los profesores de la FDyCS tienen acceso a estancias de investigación con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
45	Los profesores de la FDyCS de la UMSNH participan en las actividades sociales de la institución.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.899*
46	Los profesores de la FDyCS vinculan la docencia al conocimiento de las necesidades sociales de la población.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*
47	La FDyCS de la UMSNH constituye un factor de movilidad social.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.901*

48	El profesorado de la FDyCS contribuye a la formación de líderes de opinión que pugnan por el progreso del cambio social de la población.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.903*
49	El profesorado de la FDyCS desarrolla actividades de servicio social de asesoría legal en las zonas marginales de los municipios del Estado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.900*
50	A través de la docencia, la FDyCS se encuentra vinculada con el sector gobierno, al que capacita a partir de cursos de especialización y actualización.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.904*
51	Por medio de las actividades de investigación, la FDyCS forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad docente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.902*

*/ Nivel de fiabilidad a partir del cálculo del estadístico Alfa de Cronbach, si se elimina el elemento precedente de los elementos totales. Igualmente, considerando todas las variables del procedimiento, el estadístico Alfa de Cronbach que indica la fiabilidad general del instrumento, se ubicó en 0.903 a partir del procesamiento de los 51 casos.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del marco teórico obtenidos de la investigación documental, así como de la primera fase de la investigación de campo.

ANEXO 24. CONFIGURACIÓN DE CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES Y SU FIABILIDAD* (PARA PROCESAMIENTO DE DATOS)

1	La Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) cuenta con programas institucionales de tutoría académica para el desarrollo estudiantil.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.877*
2	La clase magistral constituye una estrategia didáctica empleada en la FDyCS de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.877*
3	El trabajo en equipo es una dinámica didáctica instrumentada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.880*
4	El debate es una dinámica didáctica instrumentada en la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
5	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS efectúa evaluación de forma permanente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.881*
6	En la FDyCS, el profesor considera los trabajos de investigación bibliográfica como parte de la evaluación del aprendizaje.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.878*
7	En el plan de estudios de esta Licenciatura existe una oferta interesante de asignaturas optativas para el alumno.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
8	En la FDyCS, el profesorado está disponible para orientar al alumno cuando es necesario.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
9	En la FDyCS de la UMSNH, los horarios de clase son adecuados a las necesidades de los estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.880*
10	En la FDyCS de la UMSNH, los profesores están actualizándose permanentemente en sus conocimientos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
11	En la FDyCS de la UMSNH, el profesorado es capaz de transmitir adecuadamente sus conocimientos al alumnado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.878*
12	Las condiciones de las aulas son adecuadas para los estudios en la FDyCS de la UMSNH,	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.878*
13	En la FDyCS de la UMSNH, el equipamiento del centro de cómputo responde a las necesidades del estudiante.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
14	La FDyCS de la UMSNH da a conocer su misión con efectividad entre sus estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.877*
15	La FDyCS de la UMSNH promueve la participación de los estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.877*

16	Con los conocimientos y habilidades impartidos por los profesores en la FDyCS de la UMSNH se motiva el interés de los estudiantes por las materias.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.878*
17	Los alumnos participan como auditorio consultado en los Concursos de Oposición Abiertos, mecanismos por los cuales el profesorado hace su ingreso institucional a la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.878*
18	En la FDyCS de la UMSNH los alumnos con alto rendimiento académico son estimulados con becas académicas.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.879*
19	En la FDyCS de la UMSNH, el egreso ocurre únicamente después de que el alumno realizó su examen profesional, de acuerdo con las normas reglamentarias de la institución.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.879*
20	La FDyCS cuenta con una reglamentación institucional para que los estudiantes del nivel licenciatura sean incorporados en las investigaciones coordinadas por el profesorado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
21	En la FDyCS se promueven las becas para ayudantes de investigación, a las cuales se accede a través de mecanismos institucionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.875*
22	En la FDyCS el alumno involucrado en la tarea investigativa se organiza en proyectos de investigación liderados por los profesores-investigadores.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.875*
23	En la FDyCS los alumnos ayudantes de investigación son incorporados a investigaciones patrocinadas por la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.882*
24	A través de los proyectos de investigación coordinados por los profesores, los alumnos de la FDyCS tienen oportunidad de redactar sus tesis.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.880*
25	Los resultados de la investigación en la FDyCS se traducen en libros de los profesores, a partir de los cuales los estudiantes amplían sus conocimientos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.878*
26	En la FDyCS de la UMSNH a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo en clases.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.877*
27	En la FDyCS de la UMSNH, hay una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.879*
28	En la FDyCS de la UMSNH se aplican procedimientos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.875*
29	La FDyCS cuenta con órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional, mismos que se encuentran debidamente instalados para la toma de decisiones académicos y administrativas.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.878*
30	En la FDyCS el alumnado se encuentra comprometido con la misión institucional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.877*
31	En la FDyCS el alumnado evalúa periódicamente el desempeño de sus profesores.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.879*

32	La FDyCS de la UMSNH cuenta con una Secretaría Académica para la gestión de los asuntos académicos de la dependencia.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.877*
33	En el caso la FDyCS de la UMSNH se encuentran delimitadas reglamentariamente las funciones del personal no académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.879*
34	En el caso la FDyCS de la UMSNH se aplica un régimen para la contratación del personal no académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.880*
35	En la FDyCS se cuenta y se cumple con la normatividad correspondiente para el manejo de las finanzas institucionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.877*
36	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS cuenta con políticas institucionales para el fomento y desarrollo de la difusión de la cultura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
37	En la FDyCS se promueven y aplican fondos especiales para el desarrollo de la extensión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.878*
38	El alumnado de la FDyCS participa en las actividades deportivas de la institución.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.875*
39	Los alumnos de la FDyCS tienen acceso a las estancias de intercambio académico con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.875*
40	Los alumnos de la FDyCS vinculan sus actividades académicas con el conocimiento de las necesidades sociales de la población.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.880*
41	La FDyCS de la UMSNH constituye un factor de movilidad social.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.875*
42	El alumnado de la FDyCS contribuye con su punto de vista a la solución de los problemas que detienen el progreso social.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.875*
43	Los alumnos de la FDyCS desarrollan actividades de asesoría legal gratuita en las zonas marginales de los municipios del Estado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
44	A través del servicio social, los estudiantes de la FDyCS de la UMSNH se encuentran vinculados con el sector gobierno, en el que una gran parte se inserta a laborar con posterioridad.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.876*
45	Por medio de las actividades de investigación, la FDyCS forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad estudiantil.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.875*

*/ Nivel de fiabilidad a partir del cálculo del estadístico Alfa de Cronbach, si se elimina el elemento precedente de los elementos totales. Igualmente, considerando todas las variables del procedimiento, el estadístico Alfa de Cronbach que indica la fiabilidad general del instrumento, se ubicó en 0.880 a partir del procesamiento de los 45 casos.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del marco teórico obtenidos de la investigación documental, así como de la primera fase de la investigación de campo.

ANEXO 25. CONFIGURACIÓN DE CUESTIONARIO DE EGRESADOS Y SU FIABILIDAD* (PARA PROCESAMIENTO DE DATOS)

1	De acuerdo con mi experiencia, la FDyCS de la UMSNH cuenta con acciones encaminadas al incremento de la eficiencia terminal.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
2	En mi estadía en la FDyCS, fue aplicada la estrategia didáctica de trabajo en equipo en las clases.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
3	En la FDyCS las evaluaciones parciales fueron adecuadas para conocer lo que han aprendido los estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.912*
4	Sobre la evaluación del aprendizaje, estimo conveniente la incorporación de trabajos de investigación en dicha evaluación para los estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
5	Los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la FDyCS se adaptaron a las realidad presente del contexto nacional y regional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.914*
6	Según mi vivencia personal en la FDyCS, el profesorado se preocupa permanentemente por el aprendizaje de los alumnos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.912*
7	Conforme a mi vivencia, es pertinente la política de ingreso a la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
8	Según mi experiencia, es adecuada la política de egreso de la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.908*
9	En la Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH, el profesorado tiene un nivel suficiente de conocimientos teóricos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.912*
10	A partir de mi experiencia, en la FDyCS de la UMSNH, el profesorado tiene un nivel aceptable de conocimientos prácticos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.909*
11	Las instalaciones físicas de la FDyCS son cómodas y acogedoras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.911*
12	La actuación de directivos, profesores y alumnos estuvo enmarcada en un clima de respeto mutuo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
13	En cuanto a mi apreciación, la educación recibida en la FDyCS me permitió desarrollar una personalidad con actitud crítica.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.909*
14	Los conocimientos y habilidades adquiridos en mi formación en la FDyCS tienen aplicación en mi desempeño profesional actual.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
15	En la FDyCS se aplicó con el rigor necesario la normatividad referida al ingreso del personal académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*

16	Durante mi estancia en la FDyCS tuve acceso oportuno a la información sobre becas escolares ofrecidas a los estudiantes con alto rendimiento académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.911*
17	La FDyCS cuenta con una reglamentación específica para el desarrollo y fomento de la investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.911*
18	En mi estancia en la FDyCS tuve acceso a las convocatorias para participar como alumno en los proyectos de investigación institucionales coordinados por el profesorado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.912*
19	Durante mi estadía en la FDyCS, el profesorado participó activamente en los proyectos de investigación institucionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.912*
20	Durante mi estancia en la FDyCS, aprecié que se aplican fondos para el desarrollo de la investigación, que incluyen a profesores y a alumnos, a los cuales se accede a través de mecanismos institucionales y son fiscalizados.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.907*
21	Los proyectos de investigación coordinados por los profesores y auxiliados por alumnos fueron apoyados por la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.908*
22	Las actividades de investigación realizadas por los asistentes de los profesores-investigadores, permitieron a los alumnos realizar su tesis de licenciatura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.909*
23	Los resultados de la investigación generada en la FDyCS se tradujeron en capítulos de libros temáticos que dieron cuenta del nivel institucional de innovación científica y tecnológica.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
24	En la FDyCS a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo en el salón de clases.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.912*
25	En la FDyCS existe una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.909*
26	Desde mi perspectiva, en la FDyCS se aplican procedimientos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.908*
27	Durante mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, ésta contó con la debida instalación de los órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
28	Desde mi experiencia, en la FDyCS el profesorado y el alumnado nos comprometimos con la misión institucional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.909*
29	En la FDyCS se evalúa en cada ciclo escolar el papel del profesor y de los directivos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.911*
30	A partir de mi estadía en la FDyCS, advertí la correspondencia entre la estructura organizacional con la naturaleza de la dependencia universitaria.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
31	Desde mi perspectiva, en el caso la FDyCS se aplica un régimen para la contratación del personal no académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.911*

32	En la FDyCS existe un margo reglamentario para las autoridades y el ejercicio de sus acciones.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
33	En consideración de mi permanencia en la FDyCS de la UMSNH, me percaté que en ésta se cumple con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.912*
34	A partir de mi estadía en la FDyCS, aprecié que, de acuerdo con su marco jurídico, la dependencia universitaria contaba con políticas institucionales para el desarrollo de la extensión y difusión de la cultura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.913*
35	En mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, los profesores y alumnos fueron apoyados económicamente para actividades de extensión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
36	En mi estancia en la FDyCS, los profesores tuvieron acceso a estancias de investigación con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
37	En mi estancia en la FDyCS, los alumnos tuvimos acceso a intercambios académicos con otras instituciones de educación nacionales y extranjeras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*
38	En mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, los alumnos participamos en las actividades de servicio social comunitario.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.909*
39	A mi modo de ver, los alumnos de la FDyCS de la UMSNH vinculan la investigación al conocimiento de las necesidades sociales de la población.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.907*
40	A partir de mi vivencia, el profesorado de la FDyCS de la UMSNH contribuye con sus puntos de vista al debate de la solución de los problemas que detienen el progreso de la sociedad.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.914*
41	Desde mi experiencia, los alumnos de la FDyCS desarrollan actividades de asesoría legal gratuita en las zonas marginales de los municipios del Estado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.908*
42	La FDyCS se encuentra vinculada con el sector gobierno a través de la docencia y del servicio social.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.909*
43	En mi estadía en la FDyCS constaté que, por medio de las actividades de investigación, esta dependencia universitaria forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad estudiantil.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]	.910*

*/ Nivel de fiabilidad a partir del cálculo del estadístico Alfa de Cronbach, si se elimina el elemento precedente de los elementos totales. Igualmente, considerando todas las variables del procedimiento, el estadístico Alfa de Cronbach que indica la fiabilidad general del instrumento, se ubicó en 0.912 a partir del procesamiento de los 43 casos.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del marco teórico obtenidos de la investigación documental, así como de la primera fase de la investigación de campo.

ANEXO 26. CUESTIONARIO PARA PROFESORES (VERSIÓN PARA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO)

Estimado profesor:

Reciba un saludo y nuestra comunicación sobre la realización de una investigación sobre el estado de la calidad de la educación superior que guarda la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de nuestra Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En tal sentido, solicito su apoyo y colaboración para que dedique unos minutos a responder el presente cuestionario, ya que su participación y opinión permitirá obtener una información de primera mano, relevante y válida sobre nuestra unidad académica.

Este cuestionario es anónimo para garantizar la confidencialidad de sus datos. Su opinión sincera y objetiva será de gran utilidad para el desarrollo de una propuesta de mejora de la calidad educativa que impartimos.

Le agradezco, sin reserva, su colaboración invaluable.

Prof. Miguel Ángel Medina Romero.

(Se anexa cuestionario para profesores).

I. Datos de clasificación.

Instrucciones: Colocar una X sobre el recuadro de la respuesta de su elección.

1	Sexo:	Masculino Femenino	....................................☐ ....☐	1 2
2	Edad:	Menos de 30 años De 30 a 40 años De 40 a 50 años De 50 a 60 años Más de 60 años	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5
3	Antigüedad en la Universidad:	Menos de 5 años De 5 a 10 años De 10 a 15 años De 15 a 20 años De 20 a 25 años Más de 25 años	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5 6
4	Condición de contrato:	Contrato definitivo Contrato temporal	....................................☐ ....☐	1 2
5	Categoría:	Profesor titular Profesor asociado Profesor por asignatura	....................................☐ ....☐ ....☐	1 2 3
6	Tiempo de contratación:	Tiempo completo Medio tiempo Por horas	....................................☐ ....☐ ....☐	1 2 3
7	Nivel de estudios concluidos:	Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4
9	¿En qué área(s) del Derecho desempeña la docencia?	D. Civil D. Penal. D. Mercantil D. Constitucional D. Internacional D. Económico D. Notarial D. Administrativo	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5 6 7 8
10	¿Tiene cargo administrativo?	Sí No	....................................☐ ....☐	1 2
11	¿Desempeña la investigación en la Universidad?	Sí No	....................................☐ ....☐	1 2
12	¿En qué área(s) del Derecho desempeña la investigación?	D. Civil D. Penal. D. Mercantil D. Constitucional D. Internacional D. Económico D. Notarial D. Administrativo Otra(s): ……………..	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13	¿Cuál o cuáles de los siguientes trabajos ha efectuado?	Ponencias Libros/monografías Tesis Proyectos	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4

II. Datos temáticos de opinión del encuestado.

Instrucciones: Colocar una X sobre el número de la respuesta de su elección.

FDyCS: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
UMSNH: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

1	En la FDyCS se efectúa el ingreso ordinario de los alumnos a partir de un examen de selección como criterio académico de referencia.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
2	La exposición oral constituye una estrategia didáctica empleada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
3	El trabajo en equipo es una dinámica didáctica instrumentada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
4	El debate o discusión de ideas constituye una estrategia didáctica empleada en clase en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
5	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS efectúa una evaluación agendada con los alumnos de los grupos en que imparte una asignatura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
6	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS realiza evaluación escrita.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
7	En el plan de estudios de esta Licenciatura existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
8	En la FDyCS existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
9	En la FDyCS el número de alumnos por clase es adecuado para la docencia.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
10	En la FDyCS, el profesorado participa en eventos como congresos académicos sobre su área de conocimiento.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
11	Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia en la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
12	En la FDyCS el equipamiento de la biblioteca responde a las necesidades del usuario.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
13	La FDyCS de la UMSNH tiene definida con claridad su misión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
14	En la FDyCS de la UMSNH se respeta la libertad de cátedra que promueve un clima laboral adecuado para el trabajo docente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
15	En la FDyCS de la UMSNH los profesores participan en una revisión periódica del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

16	En la FDyCS de la UMSNH la única vía institucional de ingreso del profesorado es el Concurso de Oposición Abierto.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
17	En la FDyCS de la UMSNH los profesores son estimulados para su promoción por su productividad académica en función de la normatividad correspondiente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
18	En el proceso de titulación de los alumnos de la FDyCS de la UMSNH participa el profesorado a partir de sus perfiles profesionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
19	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS de la UMSNH cuenta con una reglamentación institucional para el desarrollo y fomento de la investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
20	Para los profesores de la FDyCS existe al menos una convocatoria anual para participar en proyectos institucionales de investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
21	En la FDyCS de la UMSNH existen políticas y procedimientos institucionales para evaluación de proyectos de investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
22	En la FDyCS el profesorado involucrado en la tarea investigativa se encuentra organizado en cuerpos académicos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
23	En la FDyCS de la UMSNH las propuestas de investigación de los académicos corresponden con las líneas de investigación de los mismos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
24	Los apoyos económicos recibidos para la labor investigativa por el profesorado de la FDyCS son fiscalizados por las autoridades universitarias correspondientes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
25	En la FDyCS, el profesorado inmerso en la investigación desarrolla proyectos de investigación evaluados y apoyados únicamente por la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
26	El profesorado inmerso en la investigación relaciona esta última con la docencia a través de la producción de un manual de trabajo exprofeso para su asignatura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
27	Los investigadores de la FDyCS de la UMSNH involucran a los alumnos en la investigación incorporándolos en sus proyectos como ayudantes de investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
28	En la FDyCS de la UMSNH los profesores-investigadores publican libros para dar a conocer sus contribuciones en la investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
29	En la FDyCS de la UMSNH el profesorado inmerso en la investigación publica artículos científicos como resultado de su labor indagatoria.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
30	Los resultados de la investigación en la FDyCS se traducen en ponencias presentadas en eventos académicos por los profesores investigadores.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
31	La FDyCS de la UMSNH ofrece programas de apoyo para la formación y actualización permanente de su planta docente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

32	En la FDyCS de la UMSNH a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
33	En la FDyCS de la UMSNH el perfil actual del personal que se encarga de las tareas de docencia e investigación corresponde con el perfil ideal propuesto.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
34	En la FDyCS de la UMSNH hay una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
35	En la FDyCS de la UMSNH existen procedimientos y mecanismos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
36	La FDyCS de la UMSNH cuenta con los órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional y debidamente instalados para la toma de decisiones académicas y administrativas.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
37	En la FDyCS de la UMSNH los docentes se encuentran comprometidos con la misión institucional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
38	En la FDyCS de la UMSNH los académicos son evaluados periódicamente en su desempeño profesional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
39	En la FDyCS de la UMSNH existe coherencia en la estructura organizacional de la dependencia universitaria.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
40	En el caso la FDyCS de la UMSNH se aplica un régimen específico para la contratación del personal no académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
41	En la FDyCS de la UMSNH se cumple con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
42	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS de la UMSNH cuenta con políticas institucionales para el desarrollo de la difusión de la cultura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
43	En la FDyCS de la UMSNH se aplican fondos especiales para el desarrollo de la función de extensión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
44	Los profesores de la FDyCS tienen acceso a estancias de investigación con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
45	Los profesores de la FDyCS de la UMSNH participan en las actividades sociales de la institución.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
46	Los profesores de la FDyCS vinculan la docencia al conocimiento de las necesidades sociales de la población.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
47	La FDyCS de la UMSNH constituye un factor de movilidad social.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

Continuación

48	El profesorado de la FDyCS contribuye a la formación de líderes de opinión que pugnan por el progreso del cambio social de la población.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
49	El profesorado de la FDyCS desarrolla actividades de servicio social de asesoría legal en las zonas marginales de los municipios del Estado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
50	A través de la docencia, la FDyCS se encuentra vinculada con el sector gobierno, al que capacita a partir de cursos de especialización y actualización.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
51	Por medio de las actividades de investigación, la FDyCS forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad docente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

ANEXO 27. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES (VERSIÓN PARA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO)

Estimado estudiante:

Recibe un saludo y nuestra comunicación sobre la realización de una investigación sobre el estado de la calidad de la educación superior que guarda la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de nuestra Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En tal sentido, solicito tu apoyo y colaboración para que dedique unos minutos a responder el presente cuestionario, ya que tu participación y opinión permitirá obtener una información de primera mano, relevante y válida sobre nuestra unidad académica.

Este cuestionario es anónimo para garantizar la confidencialidad de tus datos. Tu opinión sincera y objetiva será de gran utilidad para el desarrollo de una propuesta de mejora de la calidad educativa que compartimos.

Te agradezco, sin reserva, tu colaboración invaluable.

Prof. Miguel Ángel Medina Romero.

(Se anexa cuestionario para estudiantes).

I. Datos de clasificación.

Instrucciones: Colocar una X sobre el recuadro de la respuesta de su elección.

1	Sexo:	Masculino Femenino	....................................☐ ....☐	1 2
2	Edad:	Menos de 18 años De 18 a 23 años De 23 a 30 años De 31 a 35 años Más de 35 años	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5
3	Tiempo en la FDyCS:	Menos de 1 año De 1 a 2 años De 2 a 3 años De 3 a 4 años De 4 a 5 años Más de 5 años	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5 6
4	Grado que cursa:	Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5
5	¿Tiene algún cargo de representación?	Sí No	....................................☐ ....☐	1 2
6	¿Si cuanta con cargo de representación, cuál es?	Consejero Universitario Consejero Técnico Consejero Estudiantil Jefe de Grupo	....................................☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4

II. Datos temáticos de opinión del encuestado.

Instrucciones: Colocar una X sobre el número de la respuesta de su elección.

FDyCS: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
UMSNH: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

1	La Licenciatura en Derecho de la FDyCS cuenta con programas institucionales de tutoría académica para el desarrollo estudiantil.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
2	La clase magistral constituye una estrategia didáctica empleada en la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
3	El trabajo en equipo es una dinámica didáctica instrumentada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
4	El debate es una dinámica didáctica instrumentada en la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
5	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS efectúa evaluación de forma permanente.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
6	En la FDyCS, el profesor considera los trabajos de investigación bibliográfica como parte de la evaluación del aprendizaje.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

7	En el plan de estudios de esta Licenciatura existe una oferta interesante de asignaturas optativas para el alumno.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
8	En la FDyCS, el profesorado está disponible para orientar al alumno cuando es necesario.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
9	En la FDyCS de la UMSNH, los horarios de clase son adecuados a las necesidades de los estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
10	En la FDyCS de la UMSNH, los profesores están actualizándose permanentemente en sus conocimientos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
11	En la FDyCS de la UMSNH, el profesorado es capaz de transmitir adecuadamente sus conocimientos al alumnado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
12	Las condiciones de las aulas son adecuadas para los estudios en la FDyCS de la UMSNH,	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
13	En la FDyCS de la UMSNH, el equipamiento del centro de cómputo responde a las necesidades del estudiante.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
14	La FDyCS de la UMSNH da a conocer su misión con efectividad entre sus estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
15	La FDyCS de la UMSNH promueve la participación de los estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
16	Con los conocimientos y habilidades impartidos por los profesores en la FDyCS de la UMSNH se motiva el interés de los estudiantes por las materias.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
17	Los alumnos participan como auditorio consultado en los Concursos de Oposición Abiertos, mecanismos por los cuales el profesorado hace su ingreso institucional a la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
18	En la FDyCS de la UMSNH los alumnos con alto rendimiento académico son estimulados con becas académicas.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
19	En la FDyCS de la UMSNH, el egreso ocurre únicamente después de que el alumno realizó su examen profesional, de acuerdo con las normas reglamentarias de la institución.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
20	La FDyCS cuenta con una reglamentación institucional para que los estudiantes del nivel licenciatura sean incorporados en las investigaciones coordinadas por el profesorado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
21	En la FDyCS se promueven las becas para ayudantes de investigación, a las cuales se accede a través de mecanismos institucionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
22	En la FDyCS el alumno involucrado en la tarea investigativa se organiza en proyectos de investigación liderados por los profesores-investigadores.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

23	En la FDyCS los alumnos ayudantes de investigación son incorporados a investigaciones patrocinadas por la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
24	A través de los proyectos de investigación coordinados por los profesores, los alumnos de la FDyCS tienen oportunidad de redactar sus tesis.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
25	Los resultados de la investigación en la FDyCS se traducen en libros de los profesores, a partir de los cuales los estudiantes amplían sus conocimientos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
26	En la FDyCS de la UMSNH a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo en clases.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
27	En la FDyCS de la UMSNH, hay una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
28	En la FDyCS de la UMSNH se aplican procedimientos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
29	La FDyCS cuenta con órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional, mismos que se encuentran debidamente instalados para la toma de decisiones académicos y administrativas.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
30	En la FDyCS el alumnado se encuentra comprometido con la misión institucional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
31	En la FDyCS el alumnado evalúa periódicamente el desempeño de sus profesores.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
32	La FDyCS de la UMSNH cuenta con una Secretaría Académica para la gestión de los asuntos académicos de la dependencia.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
33	En el caso la FDyCS de la UMSNH se encuentran delimitadas reglamentariamente las funciones del personal no académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
34	En el caso la FDyCS de la UMSNH se aplica un régimen para la contratación del personal no académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
35	En la FDyCS se cuenta y se cumple con la normatividad correspondiente para el manejo de las finanzas institucionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
36	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS cuenta con políticas institucionales para el fomento y desarrollo de la difusión de la cultura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
37	En la FDyCS se promueven y aplican fondos especiales para el desarrollo de la extensión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
38	El alumnado de la FDyCS participa en las actividades deportivas de la institución.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

39	Los alumnos de la FDyCS tienen acceso a las estancias de intercambio académico con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
40	Los alumnos de la FDyCS vinculan sus actividades académicas con el conocimiento de las necesidades sociales de la población.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
41	La FDyCS de la UMSNH constituye un factor de movilidad social.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
42	El alumnado de la FDyCS contribuye con su punto de vista a la solución de los problemas que detienen el progreso social.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
43	Los alumnos de la FDyCS desarrollan actividades de asesoría legal gratuita en las zonas marginales de los municipios del Estado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
44	A través del servicio social, los estudiantes de la FDyCS de la UMSNH se encuentran vinculados con el sector gobierno, en el que una gran parte se inserta a laborar con posterioridad.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
45	Por medio de las actividades de investigación, la FDyCS forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad estudiantil.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

ANEXO 28. CUESTIONARIO PARA EGRESADOS (VERSIÓN PARA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO)

Estimado colega:

Recibe un saludo y nuestra comunicación sobre la realización de una investigación sobre el estado de la calidad de la educación superior que guarda la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de nuestra Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En tal sentido, solicito tu apoyo y colaboración para que dedique unos minutos a responder el presente cuestionario, ya que tu participación y opinión permitirá obtener una información de primera mano, relevante y válida sobre nuestra unidad académica.

Este cuestionario es anónimo para garantizar la confidencialidad de tus datos. Tu opinión sincera y objetiva será de gran utilidad para el desarrollo de una propuesta de mejora de la calidad educativa que se imparte el nuestra Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Te agradezco, sin reserva, tu colaboración invaluable.

Prof. Miguel Ángel Medina Romero.

(Se anexa cuestionario para egresados).

I. Datos de clasificación.

Instrucciones: Colocar una X sobre el recuadro de la respuesta de su elección.

1	Sexo:	Masculino Femenino	......................................☐ ....☐	1 2
2	Edad:	Menos de 30 años De 30 a 40 años De 40 a 50 años De 50 a 60 años Más de 60 años	......................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5
3	Tiempo de graduado:	Menos de 1 años De 1 a 5 años De 6 a 10 años De 11 a 15 años De 16 a 20 años Más de 20 años	......................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5 6
4	Forma de ingreso a la FDyCS de la UMSNH:	Examen Otro, ¿cuál?	......................................☐ ....☐	1 2
5	Tiempo de estancia en la FDyCS:	5 años Más de 5 años	......................................☐ ....☐	1 2
6	Tiempo transcurrido para obtener su primer empleo:	Menos de 1 años De 1 a 2 años De 3 a 4 años Más de 4 años	......................................☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4
7	Sector en el que se desempeña laboralmente:	Público Privado	......................................☐ ....☐	1 2
8	¿En qué área(s) del Derecho se desempeña profesional- mente?	D. Civil D. Pena. D. Mercantil D. Constitucional D. Internacional D. Económico D. Notarial D. Administrativo	......................................☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐ ....☐	1 2 3 4 5 6 7 8

II. Datos temáticos de opinión del encuestado.

Instrucciones: Colocar una X sobre el número de la respuesta de su elección.

FDyCS: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
UMSNH: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

1	De acuerdo con mi experiencia, la FDyCS de la UMSNH cuenta con acciones encaminadas al incremento de la eficiencia terminal.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
2	En mi estadía en la FDyCS, fue aplicada la estrategia didáctica de trabajo en equipo en las clases.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
3	En la FDyCS las evaluaciones parciales fueron adecuadas para conocer lo que han aprendido los estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
4	Sobre la evaluación del aprendizaje, estimo conveniente la incorporación de trabajos de investigación en dicha evaluación para los estudiantes.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

5	Los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la FDyCS se adaptaron a las realidad presente del contexto nacional y regional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
6	Según mi vivencia personal en la FDyCS, el profesorado se preocupa permanentemente por el aprendizaje de los alumnos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
7	Conforme a mi vivencia, es pertinente la política de ingreso a la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
8	Según mi experiencia, es adecuada la política de egreso de la FDyCS de la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
9	En la Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH, el profesorado tiene un nivel suficiente de conocimientos teóricos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
10	A partir de mi experiencia, en la FDyCS de la UMSNH, el profesorado tiene un nivel aceptable de conocimientos prácticos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
11	Las instalaciones físicas de la FDyCS son cómodas y acogedoras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
12	La actuación de directivos, profesores y alumnos estuvo enmarcada en un clima de respeto mutuo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
13	En cuanto a mi apreciación, la educación recibida en la FDyCS me permitió desarrollar una personalidad con actitud crítica.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
14	Los conocimientos y habilidades adquiridos en mi formación en la FDyCS tienen aplicación en mi desempeño profesional actual.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
15	En la FDyCS se aplicó con el rigor necesario la normatividad referida al ingreso del personal académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
16	Durante mi estancia en la FDyCS tuve acceso oportuno a la información sobre becas escolares ofrecidas a los estudiantes con alto rendimiento académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
17	La FDyCS cuenta con una reglamentación específica para el desarrollo y fomento de la investigación.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
18	En mi estancia en la FDyCS tuve acceso a las convocatorias para participar como alumno en los proyectos de investigación institucionales coordinados por el profesorado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
19	Durante mi estadía en la FDyCS, el profesorado participó activamente en los proyectos de investigación institucionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
20	Durante mi estancia en la FDyCS, aprecié que se aplican fondos para el desarrollo de la investigación, que incluyen a profesores y a alumnos, a los cuales se accede a través de mecanismos institucionales y son fiscalizados.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

21	Los proyectos de investigación coordinados por los profesores y auxiliados por alumnos fueron apoyados por la UMSNH.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
22	Las actividades de investigación realizadas por los asistentes de los profesores-investigadores, permitieron a los alumnos realizar su tesis de licenciatura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
23	Los resultados de la investigación generada en la FDyCS se tradujeron en capítulos de libros temáticos que dieron cuenta del nivel institucional de innovación científica y tecnológica.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
24	En la FDyCS a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo en el salón de clases.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
25	En la FDyCS existe una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
26	Desde mi perspectiva, en la FDyCS se aplican procedimientos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
27	Durante mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, ésta contó con la debida instalación de los órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
28	Desde mi experiencia, en la FDyCS el profesorado y el alumnado nos comprometimos con la misión institucional.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
29	En la FDyCS se evalúa en cada ciclo escolar el papel del profesor y de los directivos.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
30	A partir de mi estadía en la FDyCS, advertí la correspondencia entre la estructura organizacional con la naturaleza de la dependencia universitaria.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
31	Desde mi perspectiva, en el caso la FDyCS se aplica un régimen para la contratación del personal no académico.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
32	En la FDyCS existe un margo reglamentario para las autoridades y el ejercicio de sus acciones.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
33	En consideración de mi permanencia en la FDyCS de la UMSNH, me percaté que en ésta se cumple con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
34	A partir de mi estadía en la FDyCS, aprecié que, de acuerdo con su marco jurídico, la dependencia universitaria contaba con políticas institucionales para el desarrollo de la extensión y difusión de la cultura.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
35	En mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, los profesores y alumnos fueron apoyados económicamente para actividades de extensión.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
36	En mi estancia en la FDyCS, los profesores tuvieron acceso a estancias de investigación con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

37	En mi estancia en la FDyCS, los alumnos tuvimos acceso a intercambios académicos con otras instituciones de educación nacionales y extranjeras.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
38	En mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, los alumnos participamos en las actividades de servicio social comunitario.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
39	A mi modo de ver, los alumnos de la FDyCS de la UMSNH vinculan la investigación al conocimiento de las necesidades sociales de la población.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
40	A partir de mi vivencia, el profesorado de la FDyCS de la UMSNH contribuye con sus puntos de vista al debate de la solución de los problemas que detienen el progreso de la sociedad.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
41	Desde mi experiencia, los alumnos de la FDyCS desarrollan actividades de asesoría legal gratuita en las zonas marginales de los municipios del Estado.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
42	La FDyCS se encuentra vinculada con el sector gobierno a través de la docencia y del servicio social.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]
43	En mi estadía en la FDyCS constaté que, por medio de las actividades de investigación, esta dependencia universitaria forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad estudiantil.	Siempre Frecuentemente A veces Nunca	[4] [3] [2] [1]

ANEXO 29. MATRIZ DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA PROFESORES*

TABLA A.27 Matríz de datos del cuestionario para profesores

P/V	DOCENCIA																		INVESTIGACIÓN												ADMINISTRACIÓN/ GESTIÓN												EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN									CE
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	
1	1	4	4	4	4	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	4	2	1	4	3	1	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	1	4	4	4	4	4	157
2	3	3	3	2	4	4	3	4	1	4	3	2	2	2	4	3	1	3	4	3	1	4	4	2	4	1	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	1	4	4	3	1	2	2	3	3	3	2	4	4	143
3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	160
4	1	3	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	1	3	4	2	4	4	152
5	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	1	4	3	3	1	4	3	1	3	3	1	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	163
6	1	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	3	1	4	2	3	2	2	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	1	4	2	1	1	4	3	1	4	4	3	4	4	144
7	1	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	1	2	3	4	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	2	2	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	1	1	4	3	1	4	4	2	3	4	142
8	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	4	3	2	3	4	3	4	3	147
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	179
10	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	3	1	3	3	4	4	2	4	159
11	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	160
12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	179
13	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	3	1	3	3	4	4	2	4	159
14	3	4	4	3	4	4	1	3	3	1	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3	3	4	4	3	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	3	4	4	3	4	4	129
15	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	4	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	4	3	4	4	142
16	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	1	3	2	3	4	3	2	3	4	3	4	3	4	4	2	4	4	4	175
17	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	3	2	3	4	4	3	4	1	142
18	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	2	4	4	180
19	2	2	2	1	4	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	4	1	3	3	1	3	3	2	3	2	1	3	1	3	1	3	1	2	2	2	1	4	3	124
20	1	3	3	4	4	3	4	1	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	2	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	3	2	1	3	4	2	1	3	2	2	1	1	1	1	3	3	4	4	3	118
21	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	3	2	3	4	4	3	4	1	142
22	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	2	4	4	180
23	2	3	3	1	4	4	2	2	4	3	3	3	2	4	3	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	2	3	4	3	4	2	3	3	3	2	1	1	2	3	3	1	4	4	139
24	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	1	1	4	3	4	4	4	4	4	178
25	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	4	1	3	2	4	4	4	4	4	4	186
26	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	194
27	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	2	3	4	97
28	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	3	4	2	3	3	1	3	3	2	3	3	2	1	4	2	3	3	3	3	4	4	140
29	2	3	2	2	4	3	1	2	3	2	3	4	1	3	2	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	1	2	2	4	1	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	3	2	2	4	3	107
30	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	4	3	2	3	4	3	4	3	147
31	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	126
32	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	1	4	3	3	1	4	3	1	3	3	1	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	163
33	1	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	3	1	4	2	3	2	2	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	1	4	2	1	1	4	3	1	4	4	3	4	4	144
34	1	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	1	2	3	4	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	2	2	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	1	1	4	3	1	4	4	2	3	4	142

ANEXO 29. MATRIZ DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA PROFESORES (CONTINUACIÓN)*

P/V	DOCENCIA																		INVESTIGACIÓN												ADMINISTRACIÓN/ GESTIÓN												EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN									CE
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	
35	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	4	3	2	3	4	3	4	3	147
36	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	126
37	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	160
38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	179
39	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	3	1	3	3	4	4	2	4	159
40	3	4	4	3	4	4	1	3	3	1	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3	3	4	4	3	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	3	4	4	3	4	4	129
41	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	4	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	4	3	4	4	142
42	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	1	3	2	3	4	3	2	3	4	3	4	3	4	4	2	4	4	4	175
43	3	3	4	2	4	4	3	3	2	3	2	1	2	2	3	3	1	1	4	1	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	4	4	138
44	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	2	3	2	2	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	2	3	4	3	3	3	160
45	2	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	1	3	3	3	1	3	4	3	3	1	3	3	4	3	4	3	2	2	3	3	3	3	4	2	3	2	3	3	4	2	3	4	3	4	4	155
46	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	2	4	3	4	3	1	4	3	3	2	4	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	155
47	2	2	2	1	4	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	4	1	3	3	1	3	3	2	3	2	1	3	1	3	1	3	1	2	2	2	1	4	3	124
48	1	3	3	4	4	3	4	1	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	2	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	3	2	1	3	4	2	1	3	2	2	1	1	1	1	3	3	4	4	3	118
49	1	4	4	4	4	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	4	2	1	4	3	1	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	1	4	4	4	4	4	157
50	3	3	3	2	4	4	3	4	1	4	3	2	2	2	4	3	1	3	4	3	1	4	4	2	4	1	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	1	4	4	3	1	2	2	3	3	3	2	4	4	143
51	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	160
52	1	3	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	1	3	4	2	4	4	152
53	4	3	4	2	4	4	2	3	1	3	3	4	4	4	4	3	2	4	4	1	2	4	1	2	2	1	2	1	4	4	1	4	3	1	2	2	2	3	4	3	2	3	1	2	2	4	3	4	2	4	4	142
54	4	3	3	2	4	3	4	3	4	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3	2	4	1	1	1	1	2	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	2	3	4	3	4	4	3	4	3	3	2	4	3	150
55	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	2	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	2	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	4	165
56	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	4	3	2	3	3	1	1	1	2	3	2	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	166
57	4	3	4	4	4	4	1	4	4	2	3	1	3	3	4	4	1	4	4	3	1	4	3	4	3	4	4	1	4	3	4	4	2	1	4	2	1	1	4	2	3	2	3	2	2	4	3	4	4	4	4	155
58	1	3	4	2	2	2	3	3	1	2	3	2	4	4	4	3	1	2	1	1	1	3	2	3	3	1	3	1	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	2	4	3	1	2	4	1	1	3	4	2	2	2	130
59	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	1	2	4	4	1	4	2	1	1	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	1	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	167
60	1	3	2	2	4	3	4	3	2	4	3	2	3	2	4	3	1	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	1	4	3	2	4	3	1	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	4	3	147
61	3	3	4	3	4	4	2	4	3	3	4	3	3	3	3	3	1	3	4	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	154
62	3	3	4	2	4	3	2	3	3	3	3	4	2	4	4	4	4	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	4	3	155
63	4	4	2	3	4	4	4	2	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	3	4	1	2	4	4	4	4	4	4	1	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	4	4	172
64	3	4	4	1	4	4	4	3	4	4	2	4	3	4	3	2	1	3	4	1	1	1	1	1	2	1	2	4	4	2	2	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	1	4	4	152
65	4	4	2	3	4	4	4	4	3	3	2	2	4	2	3	2	1	4	4	1	1	3	1	1	3	2	2	2	4	4	1	4	1	2	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	2	4	4	2	3	4	4	148
66	3	4	3	3	4	4	3	2	1	3	2	1	4	4	4	3	1	4	4	2	2	3	1	3	3	2	1	1	4	3	1	4	3	3	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	154
67	3	4	4	4	4	4	3	2	2	3	3	2	2	3	4	4	3	4	4	3	3	3	1	1	3	1	1	1	4	3	3	4	3	1	3	4	4	4	3	2	3	2	2	3	1	3	4	4	4	4	4	151
68	4	4	3	4	4	4	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	3	1	4	2	2	1	4	4	3	4	4	4	4	3	4	1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	177
69	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	2	2	1	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	186
70	3	4	2	3	4	3	3	1	3	3	3	4	3	4	3	3	1	3	1	1	1	2	1	1	2	3	2	1	4	4	3	4	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	3	4	2	3	4	3	129
71	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	2	4	4	4	2	2	1	4	4	1	2	2	1	2	3	3	1	2	3	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3	3	2	4	3	3	3	4	4	150
72	3	4	3	2	4	4	4	2	3	1	2	4	4	1	2	2	1	4	4	2	3	3	1	1	3	1	1	1	4	1	4	4	3	1	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	2	4	4	145
73	4	4	3	2	4	4	4	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	1	2	3	4	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	4	3	3	3	2	4	4	3	2	4	4	140

ANEXO 29. MATRIZ DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA PROFESORES (CONTINUACIÓN)*

P/V	DOCENCIA																		INVESTIGACIÓN												ADMINISTRACIÓN/ GESTIÓN												EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN									CE
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	
74	3	4	4	2	3	4	3	2	4	3	2	3	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	2	3	4	2	2	2	3	4	3	4	3	1	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	2	3	4	4	2	3	4	151
75	3	4	3	2	4	4	2	4	3	3	2	1	3	3	4	3	1	2	4	3	3	4	1	2	4	2	2	2	4	4	3	4	3	2	3	2	1	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	2	4	4	154
Σ	211	259	255	219	276	270	234	229	238	236	227	206	213	246	261	226	146	235	268	196	147	232	184	178	216	164	187	179	255	238	230	267	210	184	215	234	214	231	202	230	228	206	175	224	187	211	259	255	219	276	270	11358

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del Cuestionario para Profesores (Anexo 26) a 75 profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en el ciclo escolar 2008/09.

*/ En la elaboración de esta Matriz de Datos Resultantes de la Aplicación del Cuestionario para Profesores se consideró en un primer momento el Cuestionario para Profesores (Versión para Aplicación del Instrumento), Anexo 26; y en un segundo tiempo se procesaron estos datos adoptando el orden y la clasificación de preguntas del Cuestionario de Profesores en su versión para Procesamiento de Datos (Anexo 23).

P/V: Profesor / Variable.

CE: Calidad Educativa.

ANEXO 30. MATRIZ DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES*

TABLA A.28 Matríz de datos del cuestionario para estudiantes

E/V	DOCENCIA																			INVESTIGACIÓN						ADMON./ GESTIÓN										EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN										CE
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	
1	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	2	4	3	3	4	2	3	4	4	2	2	4	2	2	2	4	1	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	149
2	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	2	3	2	1	3	2	2	4	4	3	4	4	2	1	2	3	4	3	3	4	2	4	3	1	141
3	3	3	3	3	4	4	3	1	4	3	2	3	2	2	3	3	1	3	4	1	2	3	3	3	3	2	1	2	2	2	3	3	4	3	2	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	126
4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	3	2	3	4	4	3	3	4	3	1	3	1	1	4	4	2	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	1	3	3	140
5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3	4	3	3	3	1	4	3	1	1	2	1	1	2	3	3	1	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	2	3	2	4	4	4	136
6	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	157
7	2	4	2	3	4	3	4	1	3	3	2	2	4	3	4	3	1	3	4	1	1	4	1	1	2	1	1	1	4	2	3	4	4	1	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	4	125
8	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	3	4	3	4	3	3	1	4	4	3	2	4	1	2	3	2	2	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	2	3	4	2	1	2	2	140
9	4	4	3	2	4	4	4	4	2	4	2	3	4	4	3	3	1	3	4	3	2	4	1	2	3	2	2	4	4	3	2	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	2	1	3	2	138
10	4	4	3	2	4	4	3	4	2	4	2	1	4	3	3	3	1	4	4	1	3	2	1	1	3	1	1	1	4	4	1	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	2	1	4	4	130
11	3	4	4	2	3	4	3	2	4	3	2	3	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	2	3	4	2	2	2	3	4	3	4	3	1	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	2	130
12	3	4	3	2	4	4	2	4	3	3	2	1	3	3	4	3	1	2	4	3	3	4	1	2	4	2	2	2	4	4	3	4	3	2	3	2	1	4	4	4	4	4	4	4	2	134
13	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	1	3	4	2	2	4	1	3	3	2	2	2	4	4	3	4	3	2	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	1	143
14	3	2	3	3	4	2	4	1	4	2	3	3	4	2	4	3	1	4	4	1	1	1	1	1	2	4	1	1	4	4	4	4	3	1	1	4	4	4	2	4	4	4	4	3	2	125
15	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	1	3	4	4	2	4	1	3	4	2	2	2	4	4	3	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	146
16	1	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	2	4	3	3	3	3	1	1	3	2	2	2	3	4	1	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	141
17	2	4	3	3	4	4	3	2	4	3	4	4	3	3	2	2	1	4	4	1	1	1	1	1	2	4	2	1	4	4	1	3	3	1	3	4	3	2	4	3	4	3	3	4	3	125
18	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	4	3	4	1	1	4	1	2	2	2	3	4	4	4	1	4	3	4	3	4	3	4	4	4	2	4	4	4	4	150
19	3	4	2	3	3	4	4	3	4	2	3	1	2	3	2	3	2	4	4	3	3	4	3	3	3	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	1	136
20	4	4	3	2	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	3	4	3	3	2	3	2	1	3	3	3	2	4	2	3	2	3	3	3	2	1	3	2	2	1	1	126
21	4	4	4	2	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	2	1	4	1	1	4	1	1	4	4	4	1	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	126
22	4	4	2	3	4	4	4	2	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	3	4	1	2	4	4	4	4	4	4	1	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	151
23	3	4	4	1	4	4	4	3	4	4	2	4	3	4	3	2	1	3	4	1	1	1	1	1	2	1	2	4	4	2	2	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	132
24	4	4	2	3	4	4	4	4	3	3	2	2	4	2	3	2	1	4	4	1	1	3	1	1	3	2	2	2	4	4	1	4	1	2	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	2	127
25	3	4	3	3	4	4	3	2	1	3	2	1	4	4	4	3	1	4	4	2	2	3	1	3	3	2	1	1	4	3	1	4	3	3	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	133
26	3	4	4	4	4	4	3	2	2	3	3	2	2	3	4	4	3	4	4	3	3	3	1	1	3	1	1	1	4	3	3	4	3	1	3	4	4	4	3	2	3	2	2	3	1	128
27	4	4	3	4	4	4	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	3	1	4	2	2	1	4	4	3	4	4	4	4	3	4	1	4	4	4	4	4	4	4	3	154
28	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	2	2	1	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	162
29	3	4	2	3	4	3	3	1	3	3	3	4	3	4	3	3	1	3	1	1	1	2	1	1	2	3	2	1	4	4	3	4	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	110
30	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	2	4	4	4	2	2	1	4	4	1	2	2	1	2	3	3	1	2	3	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3	3	2	129
31	3	4	3	2	4	4	4	2	3	1	2	4	4	1	2	2	1	4	4	2	3	3	1	1	3	1	1	1	4	1	4	4	3	1	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	129
32	4	4	3	2	4	4	4	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	1	2	3	4	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	4	3	3	3	2	119
33	4	3	4	2	4	4	2	3	1	3	3	4	4	4	4	3	2	4	4	1	2	4	1	2	2	1	2	1	4	4	1	4	3	1	2	2	2	3	4	3	2	3	1	2	2	121
34	4	3	3	2	4	3	4	3	4	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3	2	4	1	1	1	1	2	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	2	3	4	3	4	4	3	131
35	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	2	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	2	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	145
36	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	4	3	2	3	3	1	1	1	2	3	2	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	145
37	4	3	4	4	4	4	1	4	4	2	3	1	3	3	4	4	1	4	4	3	1	4	3	4	3	4	4	1	4	3	4	4	2	1	4	2	1	1	4	2	3	2	3	2	2	132
38	1	3	4	2	2	2	3	3	1	2	3	2	4	4	4	3	1	2	1	1	1	3	2	3	3	1	3	1	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	2	4	3	1	2	4	1	116
39	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	1	2	4	4	1	4	2	1	1	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	1	3	3	4	3	3	3	145
40	1	3	2	2	4	3	4	3	2	4	3	2	3	2	4	3	1	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	1	4	3	2	4	3	1	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	132
41	3	3	4	3	4	4	2	4	3	3	4	3	3	3	3	3	1	3	4	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	132

ANEXO 30. MATRIZ DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES (CONTINUACIÓN)*

E/V	DOCENCIA																			INVESTIGACIÓN						ADMON./ GESTIÓN										EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN										CE
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	
42	3	3	4	2	4	3	2	3	3	3	3	4	2	4	4	4	4	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	2	1	3	3	3	4	3	3	137
43	3	3	4	2	4	4	3	3	2	3	2	1	2	2	3	3	1	1	4	1	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	118
44	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	2	3	2	2	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	142
45	2	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	1	3	3	3	1	3	4	3	3	1	3	3	4	3	4	3	2	2	3	3	3	3	4	2	3	2	3	3	4	135
46	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	2	4	3	4	3	1	4	3	3	2	4	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	4	3	3	3	3	3	145
47	2	2	2	1	4	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	4	1	3	3	1	3	3	2	3	2	1	3	1	3	1	3	1	132
48	1	3	3	4	4	3	4	1	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	2	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	3	2	1	3	4	2	1	3	2	2	1	1	1	116
49	1	4	4	4	4	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	4	2	1	4	3	1	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	145
50	3	3	3	2	4	4	3	4	1	4	3	2	2	2	4	3	1	3	4	3	1	4	4	2	4	1	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	1	4	4	3	1	2	2	132
51	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	132
52	1	3	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	137
53	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	1	4	3	3	1	4	3	1	3	3	1	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	118
54	1	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	3	1	4	2	3	2	2	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	1	4	2	1	1	4	3	142
55	1	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	1	2	3	4	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	2	2	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	1	1	4	3	135
56	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	4	3	128
57	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	116
58	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	140
59	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	155
60	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	3	1	139
61	3	4	4	3	4	4	1	3	3	1	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3	3	4	4	3	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	139
62	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	4	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	121
63	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	1	3	2	3	4	3	2	3	4	3	4	3	153
64	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	3	2	123
65	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	160
66	2	3	3	1	4	4	2	2	4	3	3	3	2	4	3	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	2	3	4	3	4	2	3	3	3	2	1	1	122
67	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	1	1	4	155
68	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	4	1	3	2	162
69	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	170
70	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	80
71	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	3	4	2	3	3	1	3	3	2	3	3	2	1	4	2	80
72	2	3	2	2	4	3	1	2	3	2	3	4	1	3	2	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	1	2	2	4	1	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	91
73	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	4	3	128
74	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	116
75	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	140
76	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	155
77	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	3	1	139
78	3	4	4	3	4	4	1	3	3	1	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3	3	4	4	3	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	107
79	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	4	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	121
80	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	1	3	2	3	4	3	2	3	4	3	4	3	153
81	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	3	2	153
82	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	160
83	2	2	2	1	4	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	4	1	3	3	1	3	3	2	3	2	1	3	1	3	1	3	1	110
84	1	3	3	4	4	3	4	1	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	2	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	3	2	1	3	4	2	1	3	2	2	1	1	1	100
85	1	4	4	4	4	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	4	2	1	4	3	1	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	136
86	3	3	3	2	4	4	3	4	1	4	3	2	2	2	4	3	1	3	4	3	1	4	4	2	4	1	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	1	4	4	3	1	2	2	124
87	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	137
88	1	3	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	134
89	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	1	4	3	3	1	4	3	1	3	3	1	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	142

ANEXO 30. MATRIZ DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES (CONTINUACIÓN)*

E/V	DOCENCIA																			INVESTIGACIÓN						ADMON./ GESTIÓN										EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN										CE
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	
90	1	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	3	1	4	2	3	2	2	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	1	4	2	1	1	4	3	124
91	1	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	1	2	3	4	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	2	2	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	1	1	4	3	124
92	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	4	3	128
93	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	155
94	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	3	1	149
Σ	276	330	314	279	351	342	304	285	305	298	279	265	276	305	325	280	183	303	342	236	185	292	217	214	266	209	222	225	326	306	279	340	271	236	271	302	280	298	263	294	297	263	231	289	237	12491

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del Cuestionario para Estudiantes (Anexo 27) a 94 estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en el ciclo escolar 2008/09.

*/ En la elaboración de esta Matriz de Datos Resultantes de la Aplicación del Cuestionario para Estudiantes se consideró en un primer momento el Cuestionario para Estudiantes (Versión para Aplicación del Instrumento), Anexo 27; y en un segundo tiempo se procesaron estos datos adoptando el orden y la clasificación de preguntas del Cuestionario de Estudiantes en su versión para Procesamiento de Datos (Anexo 24).

E/V: Estudiantes / Variable.

CE: Calidad Educativa.

ANEXO 31. MATRIZ DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA EGRESADOS*

TABLA A.29 Matríz de datos del cuestionario para egresados

E/V	DOCENCIA																INVESTIGACIÓN							ADMON./ GESTIÓN										EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN										CE
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	
1	3	3	3	2	4	4	3	4	1	4	3	2	2	2	4	3	1	3	4	3	1	4	4	2	4	1	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	1	4	4	3	1	120
2	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	131
3	1	3	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	3	4	3	3	3	4	3	3	3	129
4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	1	4	3	3	1	4	3	1	3	3	1	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	135
5	1	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	3	1	4	2	3	2	2	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	1	4	2	1	1	117
6	1	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	1	2	3	4	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	2	2	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	1	1	117
7	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	121
8	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	110
9	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	134
10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	149
11	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	149
12	3	4	4	3	4	4	1	3	3	1	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3	3	4	4	3	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	105
13	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	4	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	117
14	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	1	3	2	3	4	3	2	3	4	3	146
15	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	118
16	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	153
17	2	3	3	1	4	4	2	2	4	3	3	3	2	4	3	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	2	3	4	3	4	2	3	3	3	2	120
18	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	1	150
19	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	4	1	157
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	162
21	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	162
22	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	3	4	2	3	3	1	3	3	2	3	3	2	1	114
23	2	3	2	2	4	3	1	2	3	2	3	4	1	3	2	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	1	2	2	4	1	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	89
24	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	121
25	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	110
26	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	134
27	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	149
28	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	135
29	3	4	4	3	4	4	1	3	3	1	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3	3	4	4	3	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	105
30	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	4	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	117
31	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	1	3	2	3	4	3	2	3	4	3	117
32	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	118
33	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	153
34	2	2	2	1	4	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	4	1	3	3	1	3	3	2	3	2	1	3	1	3	1	106
35	1	3	3	4	4	3	4	1	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	2	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	3	2	1	3	4	2	1	3	2	2	1	98
36	1	4	4	4	4	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	4	2	1	4	3	1	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	4	3	3	3	130
37	3	3	3	2	4	4	3	4	1	4	3	2	2	2	4	3	1	3	4	3	1	4	4	2	4	1	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	1	4	4	3	1	120
38	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	131
39	1	3	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	3	4	3	3	3	4	3	3	3	129
40	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	1	4	3	3	1	4	3	1	3	3	1	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	135
41	1	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	3	1	4	2	3	2	2	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	1	4	2	1	1	135
42	1	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	1	2	3	4	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	2	2	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	1	1	117
43	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	121
44	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	149
45	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	135
46	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	130
47	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	120
48	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	131
49	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	129

ANEXO 31. MATRIZ DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA EGRESADOS (CONTIUACIÓN)*

E/V	DOCENCIA																INVESTIGACIÓN							ADMON./ GESTIÓN										EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN										CE
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	
50	3	4	4	3	4	4	1	3	3	1	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3	3	4	4	3	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	135
51	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	4	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	135
52	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	1	3	2	3	4	3	2	3	4	3	117
53	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	121
54	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	149
55	2	2	2	1	4	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	4	1	3	3	1	3	3	2	3	2	1	3	1	3	1	135
56	1	3	3	4	4	3	4	1	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	2	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	3	2	1	3	4	2	1	3	2	2	1	98
57	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	118
58	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	153
59	2	3	3	1	4	4	2	2	4	3	3	3	2	4	3	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	2	3	4	3	4	2	3	3	3	2	120
60	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	1	150
61	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	4	1	150
62	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	162
63	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	78
64	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	3	4	2	3	3	1	3	3	2	3	3	2	1	114
65	2	3	2	2	4	3	1	2	3	2	3	4	1	3	2	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	1	2	2	4	1	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	89
66	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	121
67	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	110
68	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	1	4	3	3	1	4	3	1	3	3	1	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	135
69	1	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	3	1	4	2	3	2	2	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	1	4	2	1	1	117
70	1	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	1	2	3	4	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	2	2	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	1	1	117
71	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4	3	1	3	2	1	3	1	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	1	121
72	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	110
73	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	134
74	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	149
75	3	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	1	2	4	2	4	4	1	3	3	1	135
76	3	4	4	3	4	4	1	3	3	1	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3	3	4	4	3	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	105
77	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	4	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	117
78	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	1	3	2	3	4	3	2	3	4	3	146
79	3	3	4	2	4	4	3	3	2	3	2	1	2	2	3	3	1	1	4	1	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	112
80	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	2	3	2	2	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	135
81	2	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	1	3	3	3	1	3	4	3	3	1	3	3	4	3	4	3	2	2	3	3	3	3	4	2	3	2	3	128
82	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	2	4	3	4	3	1	4	3	3	2	4	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	4	3	3	3	128
83	2	2	2	1	4	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	4	1	3	3	1	3	3	2	3	2	1	3	1	3	1	106
84	1	3	3	4	4	3	4	1	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	2	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	3	2	1	3	4	2	1	3	2	2	1	98
85	1	4	4	4	4	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	4	2	1	4	3	1	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	4	3	3	3	130
86	3	3	3	2	4	4	3	4	1	4	3	2	2	2	4	3	1	3	4	3	1	4	4	2	4	1	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	1	4	4	3	1	120
87	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	131
88	1	3	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	3	4	3	3	3	4	3	3	3	129
89	4	3	4	2	4	4	2	3	1	3	3	4	4	4	4	3	2	4	4	1	2	4	1	2	2	1	2	1	4	4	1	4	3	1	2	2	2	3	4	3	2	3	1	117
90	4	3	3	2	4	3	4	3	4	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3	2	4	1	1	1	1	2	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	2	3	4	3	4	124
91	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	2	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	2	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	140
92	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	4	3	2	3	3	1	1	1	2	3	2	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	138
93	4	3	4	4	4	4	1	4	4	2	3	1	3	3	4	4	1	4	4	3	1	4	3	4	3	4	4	1	4	3	4	4	2	1	4	2	1	1	4	2	3	2	3	128
94	3	4	4	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	3	1	2	4	3	2	3	2	3	1	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	2	3	4	4	1	121
Σ	259	318	323	281	338	331	284	297	314	300	297	258	255	309	328	278	190	289	334	260	183	289	262	231	276	220	251	232	309	293	288	323	249	234	264	289	269	286	239	274	274	251	190	11819

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del Cuestionario para Egresados (Anexo 28) a 94 egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en el ciclo escolar 2008/09.

*/ En la elaboración de esta Matriz de Datos Resultantes de la Aplicación del Cuestionario para Egresados se consideró en un primer momento el Cuestionario para Egresados (Versión para Aplicación del Instrumento), Anexo 28; y en un segundo tiempo se procesaron estos datos adoptando el orden y la clasificación de preguntas del Cuestionario de Egresados en su versión para Procesamiento de Datos (Anexo 25).

E/V: Egresado / Variable.

CE: Calidad Educativa.

ANEXO 32. VARIABLES DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA PROFESORES

TABLA A.30 VARIABLES DE DATOS DEL CUESTIONARIO PARA PROFESORES

P / V	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ADMON. / GESTIÓN	EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN	CALIDAD EDUCATIVA
No.	**18**	**12**	**11**	**10**	**Total**
1	56	35	33	33	157
2	51	34	31	27	143
3	57	30	38	35	160
4	55	34	34	29	152
5	61	32	36	34	163
6	52	33	30	29	144
7	52	27	36	27	142
8	55	30	34	28	147
9	67	42	34	36	179
10	61	41	29	28	159
11	57	37	34	32	160
12	67	42	34	36	179
13	61	41	29	28	159
14	52	26	25	26	129
15	50	30	32	30	142
16	68	41	30	36	175
17	52	32	29	29	142
18	66	40	40	34	180
19	45	32	25	22	124
20	47	22	26	23	118
21	52	32	29	29	142
22	66	40	40	34	180
23	49	30	36	24	139
24	65	43	38	32	178
25	68	44	40	34	186
26	68	44	43	39	194
27	49	15	12	21	97
28	60	21	30	29	140
29	43	26	17	21	107
30	55	30	34	28	147
31	39	34	31	22	126
32	61	32	36	34	163
33	52	33	30	29	144
34	52	27	36	27	142
35	55	30	34	28	147
36	39	34	31	22	126
37	57	37	34	32	160
38	67	42	34	36	179
39	61	41	29	28	159
40	52	26	25	26	129

P / V	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ADMON. / GESTIÓN	EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN	CALIDAD EDUCATIVA
No.	**18**	**12**	**11**	**10**	**Total**
41	50	30	32	30	142
42	68	41	30	36	175
43	46	27	33	32	138
44	55	37	37	31	160
45	57	34	32	32	155
46	59	33	30	33	155
47	45	32	25	22	124
48	47	22	26	23	118
49	56	35	33	33	157
50	51	34	31	27	143
51	57	30	38	35	160
52	55	34	34	29	152
53	58	28	27	29	142
54	52	30	35	33	150
55	61	39	35	30	165
56	64	28	39	35	166
57	57	38	28	32	155
58	46	26	36	22	130
59	62	35	35	35	167
60	50	37	33	27	147
61	56	30	35	33	154
62	58	36	30	31	155
63	62	36	39	35	172
64	57	24	38	33	152
65	55	28	31	34	148
66	53	29	36	36	154
67	58	28	34	31	151
68	66	33	40	38	177
69	68	38	41	39	186
70	53	23	27	26	129
71	58	28	32	32	150
72	50	25	37	33	145
73	53	25	30	32	140
74	51	34	34	32	151
75	51	35	34	34	154
Total	4187	2444	2445	2076	11358

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo.

P/V: Profesor / Variable.

ANEXO 33. VARIABLES DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

TABLA A.31 VARIABLES DE DATOS DEL CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

E / V	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ADMÓN. / GESTIÓN	EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN	CALIDAD EDUCATIVA
No.	**19**	**6**	**10**	**10**	**Total**
1	65	14	32	38	149
2	68	15	29	29	141
3	54	15	24	33	126
4	61	17	31	31	140
5	64	8	31	33	136
6	74	18	34	31	157
7	55	10	25	35	125
8	66	15	34	25	140
9	62	15	30	31	138
10	59	11	26	34	130
11	54	18	27	32	130
12	55	17	29	33	134
13	64	15	29	35	143
14	56	7	27	35	125
15	61	18	29	38	146
16	64	11	32	34	141
17	59	7	26	33	125
18	70	11	32	37	150
19	56	19	31	30	136
20	62	18	25	21	126
21	67	13	29	39	126
22	66	17	31	37	151
23	61	7	30	34	132
24	59	10	26	32	127
25	57	14	24	38	133
26	62	14	24	28	128
27	70	15	33	36	154
28	72	21	30	39	162
29	54	8	27	21	110
30	62	11	26	30	129
31	54	13	23	35	129
32	57	10	24	28	119
33	62	12	23	24	121
34	55	12	31	33	131
35	65	19	33	28	145
36	67	11	30	37	145
37	61	18	31	22	132
38	47	13	29	27	116
39	66	13	36	30	145
40	54	19	27	32	132
41	60	10	33	30	132
42	62	17	30	28	137
43	50	10	29	29	118

Continuación

E / V	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ADMON. / GESTIÓN	EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN	CALIDAD EDUCATIVA
No.	**19**	**6**	**10**	**10**	**Total**
44	58	19	33	32	142
45	60	17	28	30	135
46	62	18	25	29	145
47	48	18	24	20	132
48	50	12	18	20	116
49	60	17	28	31	145
50	55	18	27	24	132
51	61	15	31	30	132
52	59	16	28	31	137
53	64	15	31	32	118
54	56	15	30	23	142
55	55	15	26	28	135
56	59	13	30	26	128
57	42	16	28	30	116
58	60	20	28	32	140
59	71	19	35	30	155
60	65	21	27	26	139
61	56	10	27	14	139
62	54	12	29	26	121
63	71	20	31	31	153
64	55	15	22	31	123
65	69	21	34	36	160
66	53	12	31	26	122
67	69	21	34	31	155
68	72	20	39	31	162
69	72	22	37	39	170
70	51	6	13	10	80
71	51	6	13	10	80
72	64	8	24	24	80
73	47	12	19	13	91
74	59	13	30	26	128
75	42	16	28	30	116
76	60	20	28	32	140
77	71	19	35	30	155
78	65	21	27	26	139
79	56	10	27	14	107
80	54	12	29	26	121
81	71	20	31	31	153
82	55	15	22	31	153
83	69	21	34	36	160
84	48	18	24	20	110
85	50	12	18	20	100

E / V	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ADMON. / GESTIÓN	EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN	CALIDAD EDUCATIVA
No.	**19**	**6**	**10**	**10**	**Total**
86	60	17	28	31	136
87	55	18	27	24	124
88	61	15	31	30	137
89	59	16	28	31	134
90	64	15	31	32	142
91	56	15	30	23	124
92	55	15	26	28	124
93	59	13	30	26	128
94	71	19	35	30	155
Total	5642	1410	2685	2754	12491

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo.

E/V: Estudiante / Variable.

ANEXO 34. VARIABLES DE DATOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA EGRESADOS

TABLA A.32 VARIABLES DE DATOS DEL CUESTIONARIO PARA EGRESADOS

E / V	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ADMÓN. / GESTIÓN	EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN	CALIDAD EDUCATIVA
No.	**16**	**7**	**10**	**10**	**Total**
1	47	20	27	26	120
2	53	18	28	32	131
3	50	20	29	30	129
4	56	19	29	31	135
5	47	19	29	22	117
6	48	17	25	27	117
7	51	17	27	26	121
8	37	15	30	28	110
9	51	22	30	31	134
10	62	23	34	30	149
11	53	25	32	25	135
12	47	15	27	16	105
13	47	13	30	27	117
14	61	23	34	28	146
15	48	17	22	31	118
16	58	26	33	36	153
17	45	16	30	29	120
18	62	22	33	33	150
19	62	24	38	33	157
20	61	25	37	39	162
21	44	11	13	10	78
22	54	14	22	24	114
23	39	16	18	16	89
24	51	17	27	26	121
25	37	15	30	28	110
26	51	22	30	31	134
27	62	23	34	30	149
28	53	25	32	25	135
29	47	15	27	16	105
30	47	13	30	27	117
31	61	23	34	28	146
32	48	17	22	31	118
33	58	26	33	36	153
34	38	21	25	22	106
35	42	16	19	21	98
36	53	18	29	30	130
37	47	20	27	26	120
38	53	18	28	32	131
39	50	20	29	30	129
40	56	19	29	31	135
41	47	19	29	22	117
42	48	17	25	27	117
43	51	17	27	26	121

Continuación

E / V	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ADMÓN. / GESTIÓN	EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN	CALIDAD EDUCATIVA
44	62	23	34	30	149
45	53	25	32	25	135
46	53	25	32	25	135
47	51	22	30	31	134
48	62	23	34	30	149
49	53	25	32	25	135
50	47	15	27	16	105
51	47	13	30	27	117
52	61	23	34	28	146
53	48	17	22	31	118
54	58	26	33	36	153
55	38	21	25	22	106
56	42	16	19	21	98
57	48	17	22	31	118
58	58	26	33	36	153
59	45	16	30	29	120
60	62	22	33	33	150
61	62	24	38	33	157
62	61	25	37	39	162
63	44	11	13	10	78
64	54	14	22	24	114
65	39	16	18	16	89
66	51	17	27	26	121
67	37	15	30	28	110
68	56	19	29	31	135
69	47	19	29	22	117
70	48	17	25	27	117
71	51	17	27	26	121
72	37	15	30	28	110
73	51	22	30	31	134
74	62	23	34	30	149
75	53	25	32	25	135
76	47	15	27	16	105
77	47	13	30	27	117
78	61	23	34	28	146
79	44	12	27	29	112
80	48	24	31	32	135
81	53	18	29	28	128
82	54	20	27	27	128
83	38	21	25	22	106
84	42	16	19	21	98
85	53	18	29	30	130
86	47	20	27	26	120

Continuación

E / V	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ADMÓN. / GESTIÓN	EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN	CALIDAD EDUCATIVA
87	53	18	28	32	131
88	50	20	29	30	129
89	52	18	24	23	117
90	47	18	26	33	124
91	54	24	33	29	140
92	56	20	26	36	138
93	52	20	33	23	128
94	48	17	22	31	118
Total	4770	1807	2672	2570	11819

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo.

E/V: Egresados / Variable.

ANEXO 35. PERSPECTIVA ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS GENERALES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
1	En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) se efectúa el ingreso ordinario de los alumnos a partir de un examen de selección como criterio académico de referencia.	75	2.813	.1150	3.000	3.0	.9958	.992	-.694	.277	-.571	.548	3.0	4.0	1.0	211.0
2	La exposición oral constituye una estrategia didáctica empleada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	75	3.453	.0666	3.000	4.0	.5764	.332	-.466	.277	-.714	.548	2.0	4.0	2.0	259.0
3	El trabajo en equipo es una dinámica didáctica instrumentada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	75	3.400	.0930	4.000	4.0	.8054	.649	-1.180	.277	.603	.548	3.0	4.0	1.0	255.0
4	El debate o discusión de ideas constituye una estrategia didáctica empleada en clase en el programa académico de Licenciado en Derecho de la FDyCS.	75	2.920	.1119	3.000	4.0	.9693	.939	-.385	.277	-.946	.548	3.0	4.0	1.0	219.0
5	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS efectúa una evaluación agendada con los alumnos de los grupos en que imparte una asignatura.	75	3.680	.0809	4.000	4.0	.7006	.491	-2.369	.277	5.257	.548	3.0	4.0	1.0	276.0
6	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS realiza evaluación escrita.	75	3.600	.0890	4.000	4.0	.7711	.595	-2.253	.277	4.866	.548	3.0	4.0	1.0	270.0
7	En el plan de estudios de esta Licenciatura existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos.	75	3.120	.1073	3.000	4.0	.9294	.864	-.660	.277	-.655	.548	3.0	4.0	1.0	234.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
8	En la FDyCS existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes.	75	3.053	.1089	3.000	3.0	.9429	.889	-.804	.277	-.173	.548	3.0	4.0	1.0	229.0
9	En la FDyCS el número de alumnos por clase es adecuado para la docencia.	75	3.173	.1221	4.000	4.0	1.0574	1.118	-.991	.277	-.353	.548	3.0	4.0	1.0	238.0
10	En la FDyCS, el profesorado participa en eventos como congresos académicos sobre su área de conocimiento.	75	3.147	.0821	3.000	3.0	.7108	.505	-.916	.277	1.699	.548	3.0	4.0	1.0	236.0
11	Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia en la FDyCS de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).	75	3.027	.0805	3.000	3.0	.6970	.486	-.036	.277	-.893	.548	2.0	4.0	2.0	227.0
12	En la FDyCS el equipamiento de la biblioteca responde a las necesidades del usuario.	75	2.747	.1246	3.000	3.0	1.0792	1.165	-.334	.277	-1.150	.548	3.0	4.0	1.0	206.0
13	La FDyCS de la UMSNH tiene definida con claridad su misión.	75	2.840	.1216	3.000	4.0	1.0532	1.109	-.313	.277	-1.190	.548	3.0	4.0	1.0	213.0
14	En la FDyCS de la UMSNH se respeta la libertad de cátedra que promueve un clima laboral adecuado para el trabajo docente.	75	3.280	.0861	3.000	4.0	.7454	.556	-.710	.277	-.139	.548	3.0	4.0	1.0	246.0
15	En la FDyCS de la UMSNH los profesores participan en una revisión periódica del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho.	75	3.480	.0768	4.000	4.0	.6650	.442	-.917	.277	-.273	.548	2.0	4.0	2.0	261.0
16	En la FDyCS de la UMSNH la única vía institucional de ingreso del profesorado es el Concurso de Oposición Abierto.	75	3.013	.0723	3.000	3.0	.6259	.392	-.009	.277	-.358	.548	2.0	4.0	2.0	226.0
17	En la FDyCS de la UMSNH los profesores son estimulados para su promoción por su productividad académica en función de la normatividad correspondiente.	75	1.947	.1300	1.000	1.0	1.1258	1.267	.749	.277	-.928	.548	3.0	4.0	1.0	146.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
18	En el proceso de titulación de los alumnos de la FDyCS de la UMSNH participa el profesorado a partir de sus perfiles profesionales.	75	3.133	.1028	3.000	3.0	.8904	.793	-.858	.277	.069	.548	3.0	4.0	1.0	235.0
19	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS de la UMSNH cuenta con una reglamentación institucional para el desarrollo y fomento de la investigación.	75	3.573	.0763	4.000	4.0	.6611	.437	-1.863	.277	4.392	.548	3.0	4.0	1.0	268.0
20	Para los profesores de la FDyCS existe al menos una convocatoria anual para participar en proyectos institucionales de investigación.	75	2.613	.1199	3.000	3.0	1.0384	1.078	-.423	.277	-.995	.548	3.0	4.0	1.0	196.0
21	En la FDyCS de la UMSNH existen políticas y procedimientos institucionales para evaluación de proyectos de investigación.	75	1.960	.1192	2.000	1.0	1.0324	1.066	.536	.277	-1.100	.548	3.0	4.0	1.0	147.0
22	En la FDyCS el profesorado involucrado en la tarea investigativa se encuentra organizado en cuerpos académicos.	75	3.093	.1025	3.000	3.0	.8880	.788	-.900	.277	.290	.548	3.0	4.0	1.0	232.0
23	En la FDyCS de la UMSNH las propuestas de investigación de los académicos corresponden con las líneas de investigación de los mismos.	75	2.453	.1128	3.000	3.0	.9767	.954	-.134	.277	-.998	.548	3.0	4.0	1.0	184.0
24	Los apoyos económicos recibidos para la labor investigativa por el profesorado de la FDyCS son fiscalizados por las autoridades universitarias correspondientes.	75	2.373	.1151	2.000	2.0	.9969	.994	.108	.277	-1.026	.548	3.0	4.0	1.0	178.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
25	En la FDyCS, el profesorado inmerso en la investigación desarrolla proyectos de investigación evaluados y apoyados únicamente por la UMSNH.	75	2.880	.0929	3.000	3.0	.8047	.648	-.576	.277	.176	.548	3.0	4.0	1.0	216.0
26	El profesorado inmerso en la investigación relaciona esta última con la docencia a través de la producción de un manual de trabajo exprofeso para su asignatura.	75	2.187	.1196	2.000	1.0	1.0358	1.073	.288	.277	-1.138	.548	3.0	4.0	1.0	164.0
27	Los investigadores de la FDyCS de la UMSNH involucran a los alumnos en la investigación incorporándolos en sus proyectos como ayudantes de investigación.	75	2.493	.1191	3.000	3.0	1.0316	1.064	-.209	.277	-1.130	.548	3.0	4.0	1.0	187.0
28	En la FDyCS de la UMSNH los profesores-investigadores publican libros para dar a conocer sus contribuciones en la investigación.	75	2.387	.1169	2.000	3.0	1.0120	1.024	.037	.277	-1.098	.548	3.0	4.0	1.0	179.0
29	En la FDyCS de la UMSNH el profesorado inmerso en la investigación publica artículos científicos como resultado de su labor indagatoria.	75	3.400	.0949	4.000	4.0	.8220	.676	-1.470	.277	1.823	.548	3.0	4.0	1.0	255.0
30	Los resultados de la investigación en la FDyCS se traducen en ponencias presentadas en eventos académicos por los profesores investigadores.	75	3.173	.1029	3.000	3.0	.8610	.794	-1.059	.277	-.589	.548	3.0	4.0	1.0	238.0
31	La FDyCS de la UMSNH ofrece programas de apoyo para la formación y actualización permanente de su planta docente.	75	3.067	.1046	3.000	3.0	.9054	.820	-.807	.277	-.010	.548	3.0	4.0	1.0	230.0
32	En la FDyCS de la UMSNH a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo.	75	3.560	.0875	4.000	4.0	.7577	.574	-2.124	.277	4.690	.548	3.0	4.0	1.0	267.0
33	En la FDyCS de la UMSNH el perfil actual del personal que se encarga de las tareas de docencia e investigación corresponde con el perfil ideal propuesto.	75	2.800	.0949	3.000	3.0	.8220	.676	-.960	.277	.667	.548	3.0	4.0	1.0	210.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
34	En la FDyCS de la UMSNH hay una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	75	2.453	.1263	3.000	3.0	1.0941	1.197	-.100	.277	-1.318	.548	3.0	4.0	1.0	184.0
35	En la FDyCS de la UMSNH existen procedimientos y mecanismos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	75	2.867	.0856	3.000	3.0	.7413	.550	-.803	.277	1.003	.548	3.0	4.0	1.0	215.0
36	La FDyCS de la UMSNH cuenta con los órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional y debidamente instalados para la toma de decisiones académicas y administrativas.	75	3.120	.1022	3.000	4.0	.8847	.783	-.721	.277	-.273	.548	3.0	4.0	1.0	234.0
37	En la FDyCS de la UMSNH los docentes se encuentran comprometidos con la misión institucional.	75	2.853	.0924	3.000	3.0	.8002	.640	-.540	.277	.133	.548	3.0	4.0	1.0	214.0
38	En la FDyCS de la UMSNH los académicos son evaluados periódicamente en su desempeño profesional.	75	3.080	.0863	3.000	3.0	.8344	.696	-.870	.277	.553	.548	3.0	4.0	1.0	231.0
39	En la FDyCS de la UMSNH existe coherencia en la estructura organizacional de la dependencia universitaria.	75	2.693	.1230	3.000	3.0	1.0651	1.134	-.386	.277	-1.056	.548	3.0	4.0	1.0	202.0
40	En el caso la FDyCS de la UMSNH se aplica un régimen específico para la contratación del personal no académico.	75	3.067	.1010	3.000	3.0	.8751	.766	-.753	.277	.003	.548	3.0	4.0	1.0	230.0
41	En la FDyCS de la UMSNH se cumple con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales	75	3.040	.0957	3.000	3.0	.8292	.688	-.806	.277	.464	.548	3.0	4.0	1.0	228.0
42	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS de la UMSNH cuenta con políticas institucionales para el desarrollo de la difusión de la cultura.	75	2.747	.1059	3.000	3.0	.9167	.840	-.658	.277	-.267	.548	3.0	4.0	1.0	206.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
43	En la FDyCS de la UMSNH se aplican fondos especiales para el desarrollo de la función de extensión.	75	2.333	.1250	3.000	3.0	1.0822	1.171	-.180	.277	-1.478	.548	3.0	4.0	1.0	175..0
44	Los profesores de la FDyCS tienen acceso a estancias de investigación con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.	75	2.987	.1065	3.000	3.0	.9226	.851	-.822	.277	.039	.548	3.0	4.0	1.0	224.0
45	Los profesores de la FDyCS de la UMSNH participan en las actividades sociales de la institución.	75	2.493	.1063	3.000	3.0	.9208	.848	-.300	.277	-.797	.548	3.0	4.0	1.0	187.0
46	Los profesores de la FDyCS vinculan la docencia al conocimiento de las necesidades sociales de la población.	75	2.813	.1150	3.000	3.0	.9958	.992	-.624	.277	-.571	.548	3.0	4.0	1.0	211.0
47	La FDyCS de la UMSNH constituye un factor de movilidad social.	75	3.453	.066	3.000	4.0	.5764	.332	-.466	.277	-.714	.548	2.0	4.0	2.0	259.0
48	El profesorado de la FDyCS contribuye a la formación de líderes de opinión que pugnan por el progreso del cambio social de la población.	75	3.400	.0930	4.000	4.0	.8054	.649	-1.180	.277	.603	.548	3.0	4.0	1.0	255.0
49	El profesorado de la FDyCS desarrolla actividades de servicio social de asesoría legal en las zonas marginales de los municipios del Estado.	75	2.920	.1119	3.000	4.0	.9693	.939	-.385	.277	-.946	.548	3.0	4.0	1.0	219.0
50	A través de la docencia, la FDyCS se encuentra vinculada con el sector gobierno, al que capacita a partir de cursos de especialización y actualización.	75	3.680	.0809	4.000	4.0	.7006	.491	-2.369	.277	5.257	.548	3.0	4.0	1.0	276.0
51	Por medio de las actividades de investigación, la FDyCS forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad docente.	75	3.600	.0890	4.000	4.0	.7711	.595	-2.253	.277	4.866	.548	3.0	4.0	1.0	270.0

Fuente: Elaboración propia con base en los cálculos obtenidos de la investigación de campo realizada.

ANEXO 36. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Tabla A.33. Medidas de Tendencia Central de la Variable Dependiente Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

No.	75
Media	151.440
Error Típico	2.1700
Mediana	152.000
Moda	142.0
Desviación Estándar	18.7928
Varianza	353.169
Asimetría	-.211
Error Típico de la Asimetría	.277
Curtosis	.331
Error Típico de la Curtosis	.548
Rango	97.0
Valor Mínimo	97.0
Valor Máximo	194.0
Suma	11358.0

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 37. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA CALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Tabla A.34. Distribución de Frecuencias de la Variable Dependiente Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
97.0	1	1.3	1.3
107.0	1	1.3	2.7
118.0	2	2.7	5.3
124.0	2	2.7	8.0
126.0	2	2.7	10.7
129.0	3	4.0	14.7
130.0	1	1.3	16.0
138.0	1	1.3	17.3
139.0	1	1.3	18.7
140.0	2	2.7	21.3
142.0	7	9.3	30.7
143.0	2	2.7	33.3
144.0	2	2.7	36.0
145.0	1	1.3	37.3
147.0	4	5.3	42.7
148.0	1	1.3	44.0
150.0	2	2.7	46.7
151.0	2	2.7	49.3
152.0	3	4.0	53.3
154.0	3	4.0	57.3
155.0	4	5.3	62.7
157.0	2	2.7	65.3
159.0	3	4.0	69.3
160.0	5	6.7	76.0
163.0	2	2.7	78.7
165.0	1	1.3	80.0
166.0	1	1.3	81.3
167.0	1	1.3	82.7
172.0	1	1.3	84.0
175.0	2	2.7	86.7
177.0	1	1.3	88.0
178.0	1	1.3	89.3
179.0	3	4.0	93.3
180.0	2	2.7	96.0
186.0	2	2.7	98.7
194.0	1	1.3	100.0
Total	75	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 38. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL DE LA DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, ADMINISTRACIÓN/GESTIÓN Y EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN, A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Tabla A.35. Medidas de Tendencia Central de las Variables Independientes Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión
N	75	75	75	75
Media	55.827	32.587	35.347	27.680
Error Típico	.8128	.7029	.6416	.4739
Mediana	55.000	33.000	36.000	29.000
Moda	52.0	30.0	37.0	30.0
Desviación Estándar	7.0392	6.0874	5.5568	4.1039
Varianza	49.551	37.057	30.878	16.842
Asimetría	-.030	-.163	-1.058	-.516
Error Típico de la Asimetría	.277	.277	.277	.277
Curtosis	-.339	-.155	3.120	-.141
Error Típico de la Curtosis	.548	.548	.548	.548
Rango	29.0	29.0	33.0	17.0
Valor Mínimo	39.0	15.0	13.0	19.0
Valor Máximo	68.0	44.0	46.0	36.0
Suma	4187.0	2444.0	2651.0	2076.0

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 39. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA DOCENCIA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Tabla A.36. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Docencia en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
39.0	2	2.7	2.7
43.0	1	1.3	4.0
45.0	2	2.7	6.7
46.0	2	2.7	9.3
47.0	2	2.7	12.0
49.0	2	2.7	14.7
50.0	4	5.3	20.0
51.0	4	5.3	25.3
52.0	9	12.0	37.3
53.0	3	4.0	41.3
55.0	7	9.3	50.7
56.0	3	4.0	54.7
57.0	7	9.3	64.0
58.0	4	5.3	69.3
59.0	1	1.3	70.7
60.0	1	1.3	72.0
61.0	6	8.0	80.0
62.0	2	2.7	82.7
64.0	1	1.3	84.0
65.0	1	1.3	85.3
66.0	3	4.0	89.3
67.0	3	4.0	93.3
68.0	5	6.7	100.0
Total	75	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 40. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Tabla A.37. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Investigación en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
15.0	1	1.3	1.3
21.0	1	1.3	2.7
22.0	2	2.7	5.3
23.0	1	1.3	6.7
24.0	1	1.3	8.0
25.0	2	2.7	10.7
26.0	4	5.3	16.0
27.0	3	4.0	20.0
28.0	5	6.7	26.7
29.0	1	1.3	28.0
30.0	10	13.3	41.3
32.0	6	8.0	49.3
33.0	4	5.3	54.7
34.0	8	10.7	65.3
35.0	4	5.3	70.7
36.0	2	2.7	73.3
37.0	4	5.3	78.7
38.0	2	2.7	81.3
39.0	1	1.3	82.7
40.0	2	2.7	85.3
41.0	5	6.7	92.0
42.0	3	4.0	96.0
43.0	1	1.3	97.3
44.0	2	2.7	100.0
Total	75	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 41. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN/ GESTIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Tabla A.38. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Administración/Gestión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
13.0	1	1.3	1.3
19.0	1	1.3	2.7
26.0	2	2.7	5.3
28.0	4	5.3	10.7
29.0	1	1.3	12.0
30.0	2	2.7	14.7
31.0	2	2.7	17.3
32.0	4	5.3	22.7
33.0	5	6.7	29.3
34.0	9	12.0	41.3
35.0	5	6.7	48.0
36.0	5	6.7	54.7
37.0	11	14.7	69.3
38.0	4	5.3	74.7
39.0	5	6.7	81.3
40.0	2	2.7	84.0
41.0	4	5.3	89.3
43.0	2	2.7	92.0
44.0	5	6.7	98.7
46.0	1	1.3	100.0
Total	75	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 42. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Tabla A.39. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
19.0	5	6.7	6.7
20.0	1	1.3	8.0
21.0	4	5.3	13.3
24.0	4	5.3	18.7
25.0	7	9.3	28.0
26.0	5	6.7	34.7
27.0	5	6.7	41.3
28.0	6	8.0	49.3
29.0	8	10.7	60.0
30.0	14	18.7	78.7
31.0	5	6.7	85.3
32.0	4	5.3	90.7
33.0	4	5.3	96.0
34.0	1	1.3	97.3
36.0	2	2.7	100.0
Total	75	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 43. CORRELACIÓN Y DETERMINACIÓN EN LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Tabla A.40. Matriz del Coeficiente de Correlación de Pearson a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Variables / Variables	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión	Calidad Educativa
Docencia	1.000	0.593**	0.527**	0.769**	0.890**
Investigación	0.593**	1.000	0.469**	0.405**	0.773**
Administración/ Gestión	0.527**	0.469**	1.000	0.667**	0.790**
Extensión y Difusión	0.769**	0.405**	0.667**	1.000	0.835**
Calidad Educativa	0.890**	0.773**	0.790**	0.835**	1.000
R					0.8220**

**/ La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

Tabla A.41. Matriz del Coeficiente de Determinación a partir de la Aplicación del Cuestionario de Profesores

Variables / Variables	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión	Calidad Educativa
Docencia	1.000	0.351**	0.277**	0.591**	0.792**
Investigación	0.351**	1.000	0.219**	0.164**	0.597**
Administración/ Gestión	0.277**	0.219**	1.000	0.444**	0.624**
Extensión y Difusión	0.591**	0.164**	0.444**	1.000	0.697**
Calidad Educativa	0.792**	0.597**	0.624**	0.697**	1.000
R^2					0.6775**

**/ La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 44. PERSPECTIVA ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS GENERALES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
1	La Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) cuenta con programas institucionales de tutoría académica para el desarrollo estudiantil.	94	2.936	.1035	3.000	3.0	1.0033	1.007	-.718	.249	-.486	.493	3.0	4.0	1.0	276.0
2	La clase magistral constituye una estrategia didáctica empleada en la FDyCS de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).	94	3.511	.0600	4.000	4.0	.5819	.339	-.711	.249	-.459	.493	2.0	4.0	2.0	330.0
3	El trabajo en equipo es una dinámica didáctica instrumentada en el programa académico de Licenciado en Derecho de la UMSNH.	94	3.340	.0794	3.500	4.0	.7698	.593	-.963	.249	.326	.493	3.0	4.0	1.0	314.0
4	El debate es una dinámica didáctica instrumentada en la FDyCS de la UMSNH.	94	2.968	.0974	3.000	4.0	.9442	.891	-.405	.249	-.927	.493	3.0	4.0	1.0	279.0
5	En el proceso de evaluación del aprendizaje, el docente de la FDyCS efectúa evaluación de forma permanente.	94	3.734	.0662	4.000	4.0	.6422	.412	-2.681	.249	7.118	.493	3.0	4.0	1.0	351.0
6	En la FDyCS, el profesor considera los trabajos de investigación bibliográfica como parte de la evaluación del aprendizaje.	94	3.638	.0754	4.000	4.0	.7310	.534	-2.351	.249	5.430	.493	3.0	4.0	1.0	342.0
7	En el plan de estudios de esta Licenciatura existe una oferta interesante de asignaturas optativas para el alumno.	94	3.234	.0913	3.000	4.0	.8851	.783	-.861	.249	-.246	.493	3.0	4.0	1.0	304.0
8	En la FDyCS, el profesorado está disponible para orientar al alumno cuando es necesario.	94	3.032	.0986	3.000	3.0	.9555	.913	-.820	.249	-.171	.493	3.0	4.0	1.0	285.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
9	En la FDyCS de la UMSNH, los horarios de clase son adecuados a las necesidades de los estudiantes.	94	3.245	.1044	4.000	4.0	1.0127	1.026	-1.083	.249	-.104	.493	3.0	4.0	1.0	305.0
10	En la FDyCS de la UMSNH, los profesores están actualizándose permanentemente en sus conocimientos.	94	3.170	.0720	3.000	3.0	.6977	.487	-.827	.249	1.424	.493	3.0	4.0	1.0	298.0
11	En la FDyCS de la UMSNH, el profesorado es capaz de transmitir adecuadamente sus conocimientos al alumnado.	94	2.968	.0717	3.000	3.0	.6949	.483	.043	.249	-.891	.493	2.0	4.0	2.0	279.0
12	Las condiciones de las aulas son adecuadas para los estudios en la FDyCS de la UMSNH,	94	2.819	.1090	3.000	3.0	1.0571	1.117	-.466	.249	-.984	.493	3.0	4.0	1.0	265.0
13	En la FDyCS de la UMSNH, el equipamiento del centro de cómputo responde a las necesidades del estudiante.	94	2.936	.1046	3.000	4.0	1.0140	1.028	-.439	.249	-1.027	.493	3.0	4.0	1.0	276.0
14	La FDyCS de la UMSNH da a conocer su misión con efectividad entre sus estudiantes.	94	3.245	.0767	3.000	3.0	.7432	.552	-.591	.249	-.399	.493	3.0	4.0	1.0	305.0
15	La FDyCS de la UMSNH promueve la participación de los estudiantes.	94	3.457	.0704	4.000	4.0	.6826	.466	-.880	.249	-.401	.493	2.0	4.0	2.0	325.0
16	Con los conocimientos y habilidades impartidos por los profesores en la FDyCS de la UMSNH se motiva el interés de los estudiantes por las materias.	94	2.979	.0641	3.000	3.0	.6218	.387	.014	.249	-.343	.493	2.0	4.0	2.0	280.0
17	Los alumnos participan como auditorio consultado en los Concursos de Oposición Abiertos, mecanismos por los cuales el profesorado hace su ingreso institucional a la FDyCS de la UMSNH.	94	1.947	.1146	1.000	1.0	1.1107	1.234	.684	.249	-1.025	.493	3.0	4.0	1.0	183.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
18	En la FDyCS de la UMSNH los alumnos con alto rendimiento académico son estimulados con becas académicas.	94	3.223	.0871	3.000	4.0	.8444	.713	-.994	.249	.502	.493	3.0	4.0	1.0	303.0
19	En la FDyCS de la UMSNH, el egreso ocurre únicamente después de que el alumno realizó su examen profesional, de acuerdo con las normas reglamentarias de la institución.	94	3.638	.0639	4.000	4.0	.6196	.384	-2.070	.249	5.425	.493	3.0	4.0	1.0	342.0
20	La FDyCS cuenta con una reglamentación institucional para que los estudiantes del nivel licenciatura sean incorporados en las investigaciones coordinadas por el profesorado.	94	2.511	.1098	3.000	3..0	1.0650	1.134	-.274	.249	-1.209	.493	3.0	4.0	1.0	236.0
21	En la FDyCS se promueven las becas para ayudantes de investigación, a las cuales se accede a través de mecanismos institucionales.	94	1.968	.1042	2.000	1.0	1.0102	1.020	.513	.249	-1.067	.493	4.0	3.0	1.0	185.0
22	En la FDyCS el alumno involucrado en la tarea investigativa se organiza en proyectos de investigación liderados por los profesores-investigadores.	94	3.106	.0950	3.000	3.0	.9213	.849	-.889	.249	.046	.493	3.0	4.0	1.0	292.0
23	En la FDyCS los alumnos ayudantes de investigación son incorporados a investigaciones patrocinadas por la UMSNH.	94	2.309	.1037	2.000	3.0	1.0056	1.011	-.009	.249	-1.199	.493	3.0	4.0	1.0	217.0
24	A través de los proyectos de investigación coordinados por los profesores, los alumnos de la FDyCS tienen oportunidad de redactar sus tesis.	94	2.277	.1008	2.000	2.0	.9772	.955	.192	.249	-.978	.493	3.0	4.0	1.0	214.0

Continuación

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
25	Los resultados de la investigación en la FDyCS se traducen en libros de los profesores, a partir de los cuales los estudiantes amplían sus conocimientos.	94	2.830	.0823	3.000	3.0	.7984	.637	-.459	.249	-.018	.493	3.0	4.0	1.0	266.0
26	En la FDyCS de la UMSNH a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo en clases.	94	2.223	.1060	2.000	1.0	1.0281	1.057	.263	.249	-1.108	.493	3.0	4.0	1.0	209.0
27	En la FDyCS de la UMSNH, hay una correspondencia entre la gestión financiera institucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	94	2.362	.1068	2.500	3.0	1.0354	1.072	-.006	.249	-1.213	.493	3.0	4.0	1.0	222.0
28	En la FDyCS de la UMSNH se aplican procedimientos para la evaluación del desempeño del personal administrativo.	94	2.394	.1082	2.000	3.0	1.0495	1.101	.606	.249	-1.193	.493	3.0	4.0	1.0	225.0
29	La FDyCS cuenta con órganos colegiados definidos dentro de su estructura organizacional, mismos que se encuentran debidamente instalados para la toma de decisiones académicos y administrativas.	94	3.468	.0810	4.000	4.0	.7857	.617	-1.592	.249	2.246	.493	3.0	4.0	1.0	326.0
30	En la FDyCS el alumnado se encuentra comprometido con la misión institucional.	94	3.255	.0907	3.000	4.0	.8791	.773	-1.110	.249	.579	.493	3.0	4.0	1.0	306.0
31	En la FDyCS el alumnado evalúa periódicamente el desempeño de sus profesores.	94	2.968	.0962	3.000	3.0	.9327	.870	-.748	.249	-.167	.493	3.0	4.0	1.0	279.0
32	La FDyCS de la UMSNH cuenta con una Secretaría Académica para la gestión de los asuntos académicos de la dependencia.	94	3.617	.0727	4.000	4.0	.7049	.497	-2.309	.249	5.843	.493	3.0	4.0	1.0	340.0

Continuación

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
33	En el caso la FDyCS de la UMSNH se encuentran delimitadas reglamentariamente las funciones del personal no académico.	94	2.883	.0813	3.000	3.0	.7878	.621	-1.002	.249	1.111	.493	3.0	4.0	1.0	271.0
34	En el caso la FDyCS de la UMSNH se aplica un régimen para la contratación del personal no académico.	94	2.511	.1119	3.000	3.0	1.0850	1.177	-.157	.249	-1.266	.493	3.0	4.0	1.0	236.0
35	En la FDyCS se cuenta y se cumple con la normatividad correspondiente para el manejo de las finanzas institucionales.	94	2.883	.0798	3.000	3.0	.7740	.599	-.789	.249	.762	.493	3.0	4.0	1.0	271.0
36	De acuerdo con su marco jurídico, la FDyCS cuenta con políticas institucionales para el fomento y desarrollo de la difusión de la cultura.	94	3.213	.0880	3.000	4.0	.8535	.728	-.851	.249	-.022	.493	3.0	4.0	1.0	302.0
37	En la FDyCS se promueven y aplican fondos especiales para el desarrollo de la extensión.	94	2.979	.0814	3.000	3.0	.7894	.623	-.632	.249	.310	.493	3.0	4.0	1.0	280.0
38	El alumnado de la FDyCS participa en las actividades deportivas de la institución.	94	3.170	.0837	3.000	3.0	.8117	.659	-.940	.249	.716	.493	3.0	4.0	1.0	298.0
39	Los alumnos de la FDyCS tienen acceso a las estancias de intercambio académico con otras instituciones de educación nacionales y/o extranjeras.	94	2.798	.1065	3.000	3.0	1.0326	1.066	-.480	.249	-.883	.493	3.0	4.0	1.0	263.0
40	Los alumnos de la FDyCS vinculan sus actividades académicas con el conocimiento de las necesidades sociales de la población.	94	3.128	.0898	3.000	3.0	.8705	.758	-.853	.249	.161	.493	3.0	4.0	1.0	294.0

Continuación

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
41	La FDyCS de la UMSNH constituye un factor de movilidad social.	94	3.160	.0846	3.000	3.0	.8205	.673	-.902	.249	.553	.493	3.0	4.0	1.0	297.0
42	El alumnado de la FDyCS contribuye con su punto de vista a la solución de los problemas que detienen el progreso social.	94	2.798	.0927	3.000	3.0	.8990	.808	-.584	.249	-.269	.493	3.0	4.0	1.0	263.0
43	Los alumnos de la FDyCS desarrollan actividades de asesoría legal gratuita en las zonas marginales de los municipios del Estado.	94	2.457	.1168	3.000	3.0	1.1327	1.283	-.210	.249	-1.428	.493	3.0	4.0	1.0	231.0
44	A través del servicio social, los estudiantes de la FDyCS de la UMSNH se encuentran vinculados con el sector gobierno, en el que una gran parte se inserta a laborar con posterioridad.	94	3.074	.0947	3.000	3.0	.9186	.844	-.915	.249	.180	.493	3.0	4.0	1.0	289.0
45	Por medio de las actividades de investigación, la FDyCS forma parte de una red internacional de universidades que comparten movilidad estudiantil.	94	2.521	0.989	3.000	3.0	0.9586	.919	-.249	.249	-.894	.493	3.0	4.0	1.0	237.0

Fuente: Elaboración propia con base en los cálculos obtenidos de la investigación de campo realizada.

ANEXO 45. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla A.42. Medidas de Tendencia Central de la Variable Dependiente Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

No.	94
Media	132.883
Error Típico	1.6486
Mediana	133.500
Moda	124.0
Desviación Estándar	15.9838
Varianza	255.481
Asimetría	-.390
Error Típico de la Asimetría	.249
Curtosis	.797
Error Típico de la Curtosis	.493
Rango	90.0
Valor Mínimo	80.0
Valor Máximo	170.0
Suma	12491.0

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 46. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA CALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla A.43. Distribución de Frecuencias de la Variable Dependiente Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
80.0	1	1.1	1.1
91.0	1	1.1	2.1
100.0	2	2.1	4.3
107.0	2	2.1	6.4
110.0	3	3.2	9.6
116.0	3	3.2	12.8
118.0	1	1.1	13.8
119.0	1	1.1	14.9
120.0	1	1.1	16.0
121.0	3	3.2	19.1
122.0	1	1.1	20.2
123.0	2	2.1	22.3
124.0	6	6.4	28.7
125.0	4	4.3	33.0
126.0	2	2.1	35.1
127.0	1	1.1	36.2
128.0	4	4.3	40.4
129.0	1	1.1	41.5
130.0	1	1.1	42.6
131.0	2	2.1	44.7
132.0	3	3.2	47.9
133.0	2	2.1	50.0
134.0	4	4.3	54.3
135.0	1	1.1	55.3
136.0	4	4.3	59.6
137.0	3	3.2	62.8
138.0	1	1.1	63.8
139.0	3	3.2	67.0
140.0	4	4.3	71.3
141.0	2	2.1	73.4
142.0	3	3.2	76.6
143.0	1	1.1	77.7
145.0	3	3.2	80.9
146.0	1	1.1	81.9
148.0	1	1.1	83.0
149.0	1	1.1	84.0
150.0	1	1.1	85.1
151.0	1	1.1	86.2
153.0	2	2.1	88.3
154.0	1	1.1	89.4
155.0	4	4.3	93.6
157.0	1	1.1	94.7
160.0	2	2.1	96.8
162.0	2	2.1	98.9
170.0	1	1.1	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 47. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL DE LA DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, ADMINISTRACIÓN/GESTIÓN Y EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN, A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla A.44. Medidas de Tendencia Central de las Variables Independientes Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión
N	94	94	94	94
Media	60.021	15.000	28.564	29.298
Error Típico	.7181	.4056	.4383	.6008
Mediana	60.000	15.000	29.000	30.000
Moda	55.0	15.0	31.0	31.0
Desviación Estándar	6.9622	3.9322	4.2491	5.8251
Varianza	48.473	15.462	18.055	33.932
Asimetría	-.172	-.272	-.633	-.913
Error Típico de la Asimetría	.249	.249	.249	.249
Curtosis	-.193	-.711	1.594	1.247
Error Típico de la Curtosis	.493	.493	.493	.493
Rango	32.0	16.0	26.0	29.0
Valor Mínimo	42.0	6.0	13.0	10.0
Valor Máximo	74.0	22.0	39.0	39.0
Suma	5642.0	1410.0	2685.0	2754.0

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 48. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA DOCENCIA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla A.45. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Docencia en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
42.0	2	2.1	2.1
47.0	2	2.1	4.3
48.0	2	2.1	6.4
50.0	3	3.2	9.6
51.0	1	1.1	10.6
53.0	1	1.1	11.7
54.0	7	7.4	19.1
55.0	9	9.6	28.7
56.0	6	6.4	35.1
57.0	2	2.1	37.2
58.0	1	1.1	38.3
59.0	8	8.5	46.8
60.0	6	6.4	53.2
61.0	6	6.4	59.6
62.0	7	7.4	67.0
64.0	6	6.4	73.4
65.0	5	5.3	78.7
66.0	3	3.2	81.9
67.0	2	2.1	84.0
68.0	1	1.1	85.1
69.0	3	3.2	88.3
70.0	2	2.1	90.4
71.0	5	5.3	95.7
72.0	3	3.2	98.9
74.0	1	1.1	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 49. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla A.46. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Investigación en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
6.0	1	1.1	1.1
7.0	3	3.2	4.3
8.0	3	3.2	7.4
10.0	7	7.4	14.9
11.0	5	5.3	20.2
12.0	8	8.5	28.7
13.0	7	7.4	36.2
14.0	3	3.2	39.4
15.0	16	17.0	56.4
16.0	4	4.3	60.6
17.0	7	7.4	68.1
18.0	10	10.6	78.7
19.0	7	7.4	86.2
20.0	5	5.3	91.5
21.0	7	7.4	98.9
22.0	1	1.1	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 50. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN/ GESTIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla A.47. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Administración/Gestión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
13.0	1	1.1	1.1
18.0	2	2.1	3.2
19.0	1	1.1	4.3
22.0	2	2.1	6.4
23.0	2	2.1	8.5
24.0	7	7.4	16.0
25.0	3	3.2	19.1
26.0	6	6.4	25.5
27.0	11	11.7	37.2
28.0	9	9.6	46.8
29.0	9	9.6	56.4
30.0	10	10.6	67.0
31.0	13	13.8	80.9
32.0	3	3.2	84.0
33.0	4	4.3	88.3
34.0	5	5.3	93.6
35.0	3	3.2	96.8
36.0	1	1.1	97.9
37.0	1	1.1	98.9
39.0	1	1.1	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 51. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla A.48. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
10.0	1	1.1	1.1
13.0	1	1.1	2.1
14.0	2	2.1	4.3
20.0	4	4.3	8.5
21.0	2	2.1	10.6
22.0	1	1.1	11.7
23.0	2	2.1	13.8
24.0	4	4.3	18.1
25.0	1	1.1	19.1
26.0	9	9.6	28.7
27.0	1	1.1	29.8
28.0	6	6.4	36.2
29.0	3	3.2	39.4
30.0	12	12.8	52.1
31.0	13	13.8	66.0
32.0	8	8.5	74.5
33.0	5	5.3	79.8
34.0	3	3.2	83.0
35.0	4	4.3	87.2
36.0	3	3.2	90.4
37.0	3	3.2	93.6
38.0	3	3.2	96.8
39.0	3	3.2	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 52. CORRELACIÓN Y DETERMINACIÓN EN LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla A.49. Matriz del Coeficiente de Correlación de Pearson a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

Variables / Variables	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión	Calidad Educativa
Docencia	1.000	0.360**	0.630**	0.454**	0.857**
Investigación	0.360**	1.000	0.384**	0.205**	0.580**
Administración o Gestión	0.630**	0.384**	1.000	0.475**	0.808**
Extensión y Difusión	0.454**	0.205**	0.475**	1.000	0.739**
Calidad Educativa	0.570**	0.580**	0.808**	0.739**	1.000
R					0.7460**

**/ La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

Tabla A.50. Matriz del Coeficiente de Determinación a partir de la Aplicación del Cuestionario de Estudiantes

Variables / Variables	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión	Calidad Educativa
Docencia	1.000	0.130**	0.397**	0.206**	0.734**
Investigación	0.130**	1.000	0.147**	0.042**	0.336**
Administración o Gestión	0.397**	0.147**	1.000	0.226**	0.653**
Extensión y Difusión	0.206**	0.042**	0.226**	1.000	0.546**
Calidad Educativa	0.325**	0.336**	0.653**	0.546**	1.000
R^2					0.5565**

**/ La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 53. PERSPECTIVA ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS GENERALES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
1	De acuerdo con mi experiencia, la FDyCS de la UMSNH cuenta con acciones encamina- das al incremento de la eficiencia terminal.	94	2.755	.0977	3.000	3.0	.9468	.896	-.575	.249	-.484	.493	3.0	4.0	1.0	259.0
2	En mi estadía en la FDyCS, fue aplicada la estrategia didáctica de trabajo en equipo en las clases.	94	3.383	.0607	3.000	3.0	.5885	.346	-.339	.249	-.684	.493	2.0	4.0	2.0	318.0
3	En la FDyCS las evaluaciones parciales fueron adecuadas para conocer lo que han aprendido los estudian- Tes.	94	3.436	.0863	4.000	4.0	.8368	.700	-1.425	.249	1.249	.493	3.0	4.0	1.0	323.0
4	Sobre la evaluación del aprendizaje, estimo con- veniente la incorporación de trabajos de investí- gación en dicha eva- luación para los estu-diantes.	94	2.989	.1031	3.000	4.0	.9999	1.000	-.572	.249	-.820	.493	3.0	4.0	1.0	281.0
5	Los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la FDyCS se adaptaron a las realidad presente del contexto nacional y regional.	94	3.596	.0819	4.000	4.0	.7941	.631	-2.034	.249	3.367	.493	3.0	4.0	1.0	338.0
6	Según mi vivencia personal en la FDyCS, el profesorado se preocupa permanentemente por el aprendizaje de los alumnos.	94	3.521	.0941	4.000	4.0	.9126	.833	-2.016	.249	2.994	.493	3.0	4.0	1.0	331.0
7	Conforme a mi vivencia, es pertinente la política de ingreso a la FDyCS de la UMSNH.	94	3.021	.1014	3.000	4.0	.9835	.967	-.528	.249	-.922	.493	3.0	4.0	1.0	284.0
8	Según mi experiencia, es adecuada la política de egreso de la FDyCS de la UMSNH.	94	3.160	.0972	3.000	4.0	.9425	.888	-1.115	.249	.485	.493	3.0	4.0	1.0	297.0

Continuación

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
9	En la Licenciatura en Derecho de la FDyCS de la UMSNH, el profesorado tiene un nivel suficiente de conocimientos teóricos.	94	3.340	.1075	4.000	4.0	1.0427	1.087	-1.308	.249	.241	.493	3.0	4.0	1.0	314.0
10	A partir de mi experiencia, en la FDyCS de la UMSNH, el profesorado tiene un nivel aceptable de conocimientos prácticos.	94	3.191	.0714	3.000	3.0	.6921	.479	-1.069	.249	2.437	.493	3.0	4.0	1.0	300.0
11	Las instalaciones físicas de la FDyCS son cómodas y acogedoras.	94	3.160	.0682	3.000	3.0	.6608	.437	-.184	.249	-.704	.493	2.0	4.0	2.0	297.0
12	La actuación de directivos, profesores y alumnos estuvo enmarcada en un clima de respeto mutuo.	94	2.745	.1080	3.000	3.0	1.0466	1.095	-.387	.249	-1.011	.493	3.0	4.0	1.0	258.0
13	En cuanto a mi apreciación, la educa-ción recibida en la FDyCS me permitió desarrollar una persona-lidad con actitud crítica.	94	2.713	.1097	3.000	2.0	1.0638	1.132	-.110	.249	-1.287	.493	3.0	4.0	1.0	255.0
14	Los conocimientos y habilidades adquiridos en mi formación en la FDyCS tienen aplicación en mi desempeño pro-fesional actual.	94	3.287	.0703	3.000	3.0	.6819	.465	-.433	.249	-.802	.493	2.0	4.0	2.0	309.0
15	En la FDyCS se aplicó con el rigor necesario la normatividad referida al ingreso del personal académico.	94	3.489	.0655	4.000	4.0	.6349	.403	-.861	.249	-.276	.493	2.0	4.0	2.0	328.0
16	Durante mi estancia en la FDyCS tuve acceso oportuno a la infor-mación sobre becas escolares ofrecidas a los estudiantes con alto rendimiento académico.	94	2.957	.0584	3.000	3.0	.5663	.321	-.011	.249	.206	.493	2.0	4.0	2.0	278.0
17	La FDyCS cuenta con una reglamentación es-pecífica para el de-sarrollo y fomento de la investigación.	94	2.021	.1132	2.000	1.0	1.0972	1.204	.606	.249	-1.030	.493	3.0	4.0	1.0	190.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
18	En mi estancia en la FDyCS tuve acceso a las convocatorias para participar como alumno en los proyectos de investigación institu-cionales coordinados por el profesorado.	94	3.074	.0898	3.000	3.0	.8705	.758	-.846	.249	.251	.493	3.0	4.0	1.0	289.0
19	Durante mi estadía en la FDyCS, el profesorado participó activamente en los proyectos de in-vestigación instituciona-les.	94	3.553	.0558	4.000	4.0	.5411	.293	-.632	.249	-.779	.493	2.0	4.0	2.0	334.0
20	Durante mi estancia en la FDyCS, aprecié que se aplican fondos para el desarrollo de la in-vestigación, que incluyen a profesores y a alumnos, a los cuales se accede a través de mecanismos institucio-nales y son fiscalizados.	94	2.766	.1085	3.000	3.0	1.0516	1.106	-.591	.249	-.817	.493	3.0	4.0	1.0	260.0
21	Los proyectos de investigación coordina-dos por los profesores y auxiliados por alumnos fueron apoyados por la UMSNH.	94	1.947	.1052	2.000	1.0	1.0199	1.040	.543	.249	-1.080	.493	3.0	4.0	1.0	183.0
22	Las actividades de investigación realizadas por los asistentes de los profesores-investiga-dores, permitieron a los alumnos realizar su tesis de licenciatura.	94	3.074	.0959	3.000	3.0	.9302	.865	-.887	.249	.051	.493	3.0	4.0	1.0	289.0
23	Los resultados de la investigación generada en la FDyCS se tradujeron en capítulos de libros temáticos que dieron cuenta del nivel institucional de inno-vación científica y tecnológica.	94	2.787	.0867	3.000	3.0	.8408	.707	-.354	.249	-.353	.493	3.0	4.0	1.0	262.0

Continuación

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
24	En la FDyCS a los profesores se les dota de material para el desarrollo adecuado de su trabajo en el salón de clases.	94	2.457	.0988	2.000	2.0	.9579	.918	.161	.249	-.890	.493	3.0	4.0	1.0	231.0
25	En la FDyCS existe una correspondencia entre la gestión financiera insti-tucional y la satisfacción de las necesidades de la unidad académica en cuestión.	94	2.936	.0753	3.000	3.0	.7304	.534	-.577	.249	.590	.493	3.0	4.0	1.0	276.0
26	Desde mi perspectiva, en la FDyCS se aplican procedimientos para la evaluación del desem-peño del personal administrativo.	94	2.340	.1107	2.000	3.0	1.0732	1.152	.079	.249	-1.282	.493	3.0	4.0	1.0	220.0
27	Durante mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, ésta contó con la debida instalación de los órganos colegiados de-finidos dentro de su estructura organizacional.	94	2.670	.1052	3.000	3.0	1.0201	1.041	-.475	.249	-.873	.493	3.0	4.0	1.0	251.0
28	Desde mi experiencia, en la FDyCS el profesorado y el alumnado nos compro-metimos con la misión institucional.	94	2.468	.1011	3.000	3.0	.9805	.961	-.084	.249	-.997	.493	3.0	4.0	1.0	232.0
29	En la FDyCS se evalúa en cada ciclo escolar el papel del profesor y de los directivos.	94	3.287	.0928	4.000	4.0	.8995	.809	-1.239	.249	.815	.493	3.0	4.0	1.0	309.0
30	A partir de mi estadía en la FDyCS, advertí la correspondencia entre la estructura organizacional con la naturaleza de la dependencia universi-taria.	94	3.117	.0931	3.000	3.0	.9023	.814	-.953	.249	.303	.493	3.0	4.0	1.0	293.0
31	Desde mi perspectiva, en el caso la FDyCS se aplica un régimen para la contratación del personal no académico.	94	3.064	.0966	3.000	3.0	.9368	.878	-.770	.249	-.259	.493	3.0	4.0	1.0	288.0

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
32	En la FDyCS existe un margo reglamentario pa-ra las autoridades y el ejercicio de sus ac-ciones.	94	3.436	.0939	4.000	4.0	.9106	.829	-1.771	.249	2.304	.493	3.0	4.0	1.0	323.0
33	En consideración de mi permanencia en la FDyCS de la UMSNH, me percaté que en ésta se cumple con la normatividad para el manejo de las finanzas institucionales.	94	2.649	.0916	3.000	3.0	.8885	.789	-.746	.249	-.257	.493	3.0		1.0	249.0
34	A partir de mi estadía en la FDyCS, aprecié que, de acuerdo con su marco jurídico, la dependencia univer-sitaria contaba con políticas institucionales para el desarrollo de la extensión y difusión de la cultura.	94	2.489	.1139	3.000	3.0	1.1047	1.220	-.193	.249	-1.329	.493	3.0	4.0	1.0	234.0
35	En mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, los profesores y alumnos fueron apoyados econó-micamente para activi-dades de extensión.	94	2.809	.0818	3.000	3.0	.7935	.630	-.829	.249	.608	.493	3.0	4.0	1.0	264.0
36	En mi estancia en la FDyCS, los profesores tuvieron acceso a estancias de investí-gación con otras instituciones de educa-ción nacionales y/o extranjeras.	94	3.074	.0983	3.000	4.0	.9531	.908	-.760	.249	-.374	.493	3.0	4.0	1.0	289.0
37	En mi estancia en la FDyCS, los alumnos tuvimos acceso a intercambios académi-cos con otras institucio-nes de educación nacionales y extranjeras.	94	2.862	.0823	3.000	3.0	.7979	.637	-.393	.249	-.153	.493	3.0	4.0	1.0	269.0
38	En mi estancia en la FDyCS de la UMSNH, los alumnos participa-mos en las actividades de servicio social comunitario.	94	3.043	.0906	3.000	3.0	.8788	.772	-.861	.249	.290	.493	3.0	4.0	1.0	286.0

Continuación

No.	Preguntas	N	Media	Error de la Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Error de la Asimetría	Curtosis	Error de la Curtosis	Rango	Valor Máximo	Valor Mínimo	Suma
39	A mi modo de ver, los alumnos de la FDyCS de la UMSNH vinculan la investigación al conoci-miento de las necesida-des sociales de la población.	94	2.543	.1066	3.000	3.0	1.0335	1.068	-.236	.249	-1.100	.493	3.0	4.0	1.0	239.0
40	A partir de mi vivencia, el profesorado de la FDyCS de la UMSNH contribuye con sus puntos de vista al debate de la solución de los problemas que detienen el progreso de la sociedad.	94	2.915	.0976	3.000	3.0	.9465	.896	-.605	.249	-.463	.493	3.0	4.0	1.0	274.0
41	Desde mi experiencia, los alumnos de la FDyCS desarrollan actividades de asesoría legal gratuita en las zonas marginales de los municipios del Estado.	94	2.915	.0890	3.000	3.0	.8633	.745	-.755	.249	.202	.493	3.0	4.0	1.0	274.0
42	La FDyCS se encuentra vinculada con el sector gobierno a través de la docencia y del servicio social.	94	2.670	.0996	3.000	3.0	.9660	.933	-.534	.249	-.655	.493	3.0	4.0	1.0	251.0
43	En mi estadía en la FDyCS constaté que, por medio de las actividades de investí-gación, esta dependen-cia universitaria forma parte de una red internacional de univer-sidades que comparten movilidad estudiantil.	94	2.021	.1069	2.000	1.0	1.0367	1.075	.134	.249	-1.763	.493	3.0	4.0	1.0	190.0

Fuente: Elaboración propia con base en los cálculos obtenidos de la investigación de campo realizada.

ANEXO 54. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Tabla A.51. Medidas de Tendencia Central de la Variable Dependiente Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

No.	94
Media	125.734
Error Típico	1.8544
Mediana	122.500
Moda	117.0
Desviación Estándar	17.9792
Varianza	323.251
Asimetría	-.177
Error Típico de la Asimetría	.249
Curtosis	-.028
Error Típico de la Curtosis	.493
Rango	84.0
Valor Mínimo	78.0
Valor Máximo	162.0
Suma	11819.0

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 55. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA CALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Tabla A.52. Distribución de Frecuencias de la Variable Dependiente Calidad Educativa en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
78.0	2	2.1	2.1
89.0	2	2.1	4.3
98.0	3	3.2	7.4
105.0	4	4.3	11.7
106.0	3	3.2	14.9
110.0	4	4.3	19.1
112.0	1	1.1	20.2
114.0	2	2.1	22.3
117.0	11	11.7	34.0
118.0	5	5.3	39.4
120.0	5	5.3	44.7
121.0	5	5.3	50.0
124.0	1	1.1	51.1
128.0	3	3.2	54.3
129.0	3	3.2	57.4
130.0	2	2.1	59.6
131.0	3	3.2	62.8
134.0	4	4.3	67.0
135.0	10	10.6	77.7
138.0	1	1.1	78.7
140.0	1	1.1	79.8
146.0	4	4.3	84.0
149.0	5	5.3	89.4
150.0	2	2.1	91.5
153.0	4	4.3	95.7
157.0	2	2.1	97.9
162.0	2	2.1	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 56. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL DE LA DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, ADMINISTRACIÓN/GESTIÓN Y EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN, A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Tabla A.53. Medidas de Tendencia Central de las Variables Independientes Docencia, Investigación, Administración/Gestión y Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

	Docencia	Investigación	Administración o Gestión	Extensión y Difusión
N	94	94	94	94
Media	50.745	19.223	28.426	27.340
Error Típico	.7119	.4031	.5106	.5773
Mediana	51.000	19.000	29.000	28.000
Moda	47.0	17.0	27.0[a]	31.0
Desviación Estándar	6.9017	3.9080	4.9503	5.5968
Varianza	47.633	15.272	24.505	31.324
Asimetría	-.081	.023	-.787	-.794
Error Típico de la Asimetría	.249	.249	.249	.249
Curtosis	-.496	-.904	1.002	1.176
Error Típico de la Curtosis	.493	.493	.493	.493
Rango	25.0	15.0	25.0	29.0
Valor Mínimo	37.0	11.0	13.0	10.0
Valor Máximo	62.0	26.0	38.0	39.0
Suma	4770.0	1807.0	2672.0	2570.0

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 57. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA DOCENCIA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Tabla A.54. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Docencia en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
37.0	4	4.3	4.3
38.0	3	3.2	7.4
39.0	2	2.1	9.6
42.0	3	3.2	12.8
44.0	3	3.2	16.0
45.0	2	2.1	18.1
47.0	15	16.0	34.0
48.0	9	9.6	43.6
50.0	3	3.2	46.8
51.0	9	9.6	56.4
52.0	2	2.1	58.5
53.0	12	12.8	71.3
54.0	4	4.3	75.5
56.0	4	4.3	79.8
58.0	4	4.3	84.0
61.0	6	6.4	90.4
62.0	9	9.6	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 58. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Tabla A.55. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Investigación en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
11.0	2	2.1	2.1
12.0	1	1.1	3.2
13.0	4	4.3	7.4
14.0	2	2.1	9.6
15.0	8	8.5	18.1
16.0	7	7.4	25.5
17.0	13	13.8	39.4
18.0	8	8.5	47.9
19.0	6	6.4	54.3
20.0	9	9.6	63.8
21.0	3	3.2	67.0
22.0	6	6.4	73.4
23.0	9	9.6	83.0
24.0	4	4.3	87.2
25.0	8	8.5	95.7
26.0	4	4.3	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 59. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN/ GESTIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Tabla A.56. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Administración/Gestión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
13.0	2	2.1	2.1
18.0	2	2.1	4.3
19.0	3	3.2	7.4
22.0	7	7.4	14.9
24.0	1	1.1	16.0
25.0	6	6.4	22.3
26.0	2	2.1	24.5
27.0	14	14.9	39.4
28.0	3	3.2	42.6
29.0	12	12.8	55.3
30.0	14	14.9	70.2
31.0	1	1.1	71.3
32.0	6	6.4	77.7
33.0	8	8.5	86.2
34.0	9	9.6	95.7
37.0	2	2.1	97.9
38.0	2	2.1	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 60. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Tabla A.57. Distribución de Frecuencias de la Variable Independiente Extensión y Difusión en la FDyCS de la UMSNH a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Puntos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
10.0	2	2.1	2.1
16.0	6	6.4	8.5
21.0	3	3.2	11.7
22.0	6	6.4	18.1
23.0	2	2.1	20.2
24.0	2	2.1	22.3
25.0	6	6.4	28.7
26.0	8	8.5	37.2
27.0	8	8.5	45.7
28.0	9	9.6	55.3
29.0	4	4.3	59.6
30.0	10	10.6	70.2
31.0	12	12.8	83.0
32.0	4	4.3	87.2
33.0	5	5.3	92.6
36.0	5	5.3	97.9
39.0	2	2.1	100.0
Total	94	100.0	

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 61. CORRELACIÓN Y DETERMINACIÓN EN LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Tabla A.58. Matriz del Coeficiente de Correlación de Pearson a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Variables / Variables	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión	Calidad Educativa
Docencia	1.000	0.641**	0.643**	0.551**	0.872**
Investigación	0.641**	1.000	0.689**	0.519**	0.815**
Administración o Gestión	0.643**	0.689**	1.000	0.615**	0.863**
Extensión y Difusión	0.551**	0.519**	0.615**	1.000	0.805**
Calidad Educativa	0.872**	0.815**	0.863**	0.805**	1.000
R					0.8387**

**/ La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

Tabla A.59. Matriz del Coeficiente de Determinación a partir de la Aplicación del Cuestionario de Egresados

Variables / Variables	Docencia	Investigación	Administración/ Gestión	Extensión y Difusión	Calidad Educativa
Docencia	1.000	0.411**	0.413**	0.304**	0.760**
Investigación	0.411**	1.000	0.475**	0.269**	0.664**
Administración o Gestión	0.413**	0.475**	1.000	0.378**	0.745**
Extensión y Difusión	0.304**	0.269**	0.378**	1.000	0.648**
Calidad Educativa	0.760**	0.664**	0.745**	0.648**	1.000
R^2					0.7035**

**/ La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

ANEXO 62. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES (PARA PROCESAMIENTO DE DATOS)

Tabla A.60. Distribución de Frecuencias del Cuestionario de Profesores

Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
1	12 (16.0) [16.0]	9 (12.0) [28.0]	35 (46.7) [74.7]	19 (25.3) [100]	75 (100)
2	/	3 (4.0) [4.0]	35 (46.7) [50.7]	37 (49.3) [100]	75 (100)
3	2 (2.7) [2.7]	9 (12.0) [14.7]	21 (28.0) [42.7]	43 (57.3) [100]	75 (100)
4	6 (8.0) [8.0]	20 (26.7) [34.7]	23 (30.7) [65.3]	26 (34.7) [100]	75 (100)
5	2 (2.7) [2.7]	4 (5.3) [8.0]	10 (13.3) [21.3]	59 (78.7) [100]	75 (100)
6	4 (5.3) [5.3]	1 (1.3) [6.7]	16 (21.3) [28.0]	54 (72.0) [100]	75 (100)
7	4 (5.3) [5.3]	16 (21.3) [26.0]	22 (29.3) [56.0]	33 (44.0) [100]	75 (100)
8	7 (9.3) [9.3]	10 (13.3) [22.7]	30 (40.0) [62.7]	28 (37.3) [100]	75 (100)
9	9 (12.0) [12.0]	9 (12.0) [24.0]	17 (22.7) [46.7]	40 (53.3) [100]	75 (100)
10	3 (4.0) [4.0]	5 (6.7) [10.7]	45 (60.0) [70.7]	22 (29.3) [100]	75 (100)
11	0 (0.0) [0.0]	17 (22.7) [22.7]	39 (52.0) [74.7]	19 (25.3) [100]	75 (100)
12	13 (17.3) [17.3]	16 (21.3) [38.7]	23 (30.7) [69.3]	23 (30.7) [100]	75 (100)
13	9 (12.0) [12.0]	21 (28.0) [40.0]	18 (24.0) [64.0]]	27 (36.0) [100]	75 (100)
14	1 (1.3) [1.3]	10 (13.3) [13.3]	31 (41.3) [41.3]	33 (44.0) [44.0]	75 (100)
15	7 (9.3) [9.3]	25 (33.3) [42.7]	43 (57.3) [100]	0 (100)	75 (100)
16	0 (0.0) [0.0]	14 (18.7) [18.7]	46 (61.3) [80.0]	15 (20.0) [100]	75 (100)

Continuación

Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
17	38 (50.7) [50.7]	14 (18.7) [69.3]	12 (16.0) [85.3]	11 (14.7) [100]	75 (100)
18	5 (6.7) [6.7]	10 (13.3) [20.0]	30 (40.0) [60.0]	30 (40.0) [100]	75 (100)
19	2 (2.7) [2.7]	1 (1.3) [4.0]	24 (3.2) [36.0]	48 (6.4) [100]	75 (100)
20	17 (22.7) [22.7]	9 (12.0) [34.7]	35 (46.7) [81.3]	14 (18.7) [100]	75 (100)
21	35 (46.7) [46.7]	14 (18.7) [65.3]	20 (26.7) [92.0]	6 (8.0) [100]	75 (100)
22	6 (80.0) [8.0]	8 (10.7) [18.7]	34 (45.3) [64.0]	27 (36.0) [100]	75 (100)
23	16 (21.3) [21.3]	19 (25.3) [46.7]	30 (40.0) [86.7]	10 (13.3) [100]	75 (100)
24	17 (22.7) [22.7]	24 (32.0) [54.7]	23 (30.7) [85.3]	11 (14.7) [100]	75 (100)
25	5 (6.7) [6.7]	14 (18.7) [25.3]	41 (54.7) [80.0]	15 (20.0) [100]	75 (100)
26	25 (33.3) [33.3]	20 (26.7) [60.0]	21 (28.0) [88.0]	9 (12.0) [100]	75 (100)
27	18 (24.0) [24.0]	14 (18.7) [42.7]	31 (41.3) [84.0]	12 (16.0) [100]	75 (100)
28	18 (24.0) [24.0]	21 (28.0) [52.0]	25 (33.3) [85.3]	11 (14.7) [100]	75 (100)
29	4 (5.3) [5.3]	4 (5.3) [10.7]	25 (33.3) [44.0]	42 (56.0) [100]	75 (100)
30	6 (8.0) [8.0]	6 (8.0) [16.0]	32 (42.7) [58.7]	31 (41.3) [100]	75 (100)
31	6 (8.0) [8.0]	10 (13.3) [21.3]	32 (42.7) [64.0]	27 (36.0) [100]	75 (100)
32	0 (0.0) [0.0]	4 (5.3) [5.3]	21 (28.0) [33.3]	50 (66.7) [100]	75 (100)
33	9 (12.0) [12.0]	7 (9.3) [21.3]	49 (65.3) [86.7]	10 (13.3) [100]	75 (100)
34	21 (28.0) [28.0]	13 (17.3) [45.3]]	27 (36.0) [81.3]	14 (18.7) [100]	75 (100)

Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
35	5 (6.7) [6.7]	11 (14.7) [21.3]	48 (64.0) [85.3]	11 (14.7) [100]	75 (100)
36	4 (5.3) [5.3]	13 (17.3) [22.7]	28 (37.3) [60.0]	30 (40.0) [100]	75 (100)
37	5 (6.7) [6.7]	15 (20.0) [26.7]	41 (54.7) [81.3]	14 (18.7) [100]	75 (100)
38	5 (6.7) [6.7]	8 (10.7) [17.3]	38 (50.7) [68.0]	24 (32.0) [100]	75 (100)
39	15 (20.0) [20.0]	12 (16.0) [36.0]	29 (38.7) [74.7]	19 (25.3) [100]	75 (100)
40	5 (6.7) [6.7]	11 (14.7) [21.3]	33 (44.0) [65-3]	26 (34.7) [100]	75 (100)
41	5 (6.7) [6.7]	9 (12.0) [18.7]	39 (52.0) [70.7]	22 (29.3) [100]	75 (100)
42	11 (14.7) [14.7]	10 (13.3) [28.0]	41 (54.7) [82.7]	13 (17.3) [100]	75 (100)
43	27 (36.0) [36.0]	4 (5.3) [41.3]	36 (48.0) [89.3]	8 (10.7) [100]	75 (100)
44	8 (10.7) [10.7]	8 (10.7) [21.3]	36 (48.0) [69.3]	23 (30.7) [100]	75 (100)
45	14 (18.7) [18.7]	18 (24.0) [42.7]	35 (46.7) [89.3]	8 (10.7) [100]	75 (100)
46	12 (16.0) [16.0]	9 (12.0) [28.0]	35 (46.7) [74.7]	19 (25.3) [100]	75 (100)
47	0 (0.0) [0.0]	3 (4.0) [4.0]	35 (4.0) [50.7]	37 [100]	75 (100)
48	2 (2.7) [2.7]	9 (12.0) [14.7]	21 (28.0) [42.7]	43 (57.3) [100]	75 (100)
49	6 (8.0) [8.0]	20 (26.7) [34.7]	23 (30.7) [65.3]	26 (34.7) [100]	75 (100)
50	2 (2.7) [2.7]	4 (5.3) [8.0]	10 (13.3) [21.3]	59 (78.7) [100]	75 (100)
51	4 (5.3) [5.3]	1 (1.3) [6.7]	16 (21.3) [28.0]	54 (72.0) [100]	75 (100)

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

En cada renglón (de los 51), las cantidades de la primera fila indican la frecuencia; las cantidades de la segunda fila, entre paréntesis, representan el porcentaje de la frecuencia; y las cantidades de la tercera fila, entre corchetes, indican los porcentajes acumulados de la frecuencia, de los reactivos del Cuestionario de Profesores.

ANEXO 63.DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES (PARA PROCESAMIENTO DE DATOS)

Tabla A.61. Distribución de Frecuencias del Cuestionario de Estudiantes

Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
1	13 (13.8) [13.8]	11 (11.7) [25.5]	39 (41.5) [67.0]	31 (33.0) [100]	94 (100)
2	0 (0.0) [0.0]	4 (4.3) [4.3]	38 (40.4) [44.7]	52 (55.3) [100]	94 (100)
3	2 (2.1) [2.1]	11 (11.7) [13.8]	34 (36.2) [50.0]	47 (50.0) [100]	94 (100)
4	6 (6.4) [6.4]	25 (26.6) [33.0]	29 (30.9) [63.8]	34 (36.2) [100]	94 (100)
5	2 (2.1) [2.1]	4 (4.3) [6.4]	11 (11.7) [18.1]	77 (81.9) [100]	94 (100)
6	4 (4.3) [4.3]	2 (2.1) [6.4]	18 (19.1) [25.5]	70 (74.5) [100]	94 (100)
7	4 (4.3) [4.3]	16 (17.0) [21.3]	28 (29.8) [51.1]	46 (48.9) [100]	94 (100)
8	10 (10.6) [10.6]	11 (11.7) [22.3]	39 (41.5) [63.8]	34 (36.2) [100]	94 (100)
9	9 (9.6) [9.6]	12 (12.8) [22.3]	20 (21.3) [43.6]	53 (56.4) [100]	94 (100)
10	3 (3.2) [3.2]	7 (7.4) [10.6]	55 (58.5) [69.1]	29 (30.9) [100]	94 (100)
11	0 (0.0) [0.0]	24 (25.5) [25.5]	49 (52.1) [77.7]	21 (22.3) [100]	94 (100)
12	15 (16.0) [16.0]	17 (18.1) [34.0]	32 (34) [68.1]	30 (31.9) [100]	94 (100)
13	9 (9.6) [9.6]	24 (25.5) [35.1]	25 (26.6) [61.7]	36 (38.3) [100]	94 (100)
14	1 (1.1) [1.1]	14 (14.9) [16.0]	40 (42.6) [58.5]	39 (41.5) [100]	94 (100)
15	0 (0.0) [0.0]	10 (10.6) [10.6]	31 (30.0) [43.6]	53 (56.4) [100]	94 (100)
16	0 (0.0) (0.0)	19 (20.2) (20.2)	58 (61.7) (81.9)	17 (18.1) (100)	94 (100)

Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
17	48 (51.1) [51.1]	15 (160.0) [67.0]	19 (20.2) [87.2]	12 (12.8) [100]	94 (100)
18	5 (5.3) [5.3]	10 (10.6) [16.0]	38 (40.4) [56.4]	41 (43.6) [100]	94 (100)
19	2 (2.1) [2.1]	1 (1.1) [3.2]	26 (27.7) [30.9]	65 (69.1) [100]	94 (100)
20	25 (26.6) [26.6]	12 (12.8) [39.4]	41 (43.6) [83.0]	16 (17.0) [100]	94 (100)
21	42 (44.7) [44.7]	20 (21.3) [66.0]	25 (26.6) [92.6]	7 (7.4) [100]	94 (100)
22	8 (8.5) [8.5]	11 (11.7) [20.2]	38 (40.4) [60.6]	37 (39.4) [100]	94 (100)
23	27 (28.7) [28.7]	21 (22.3) [51.1]	36 (38.3) [89.4]	10 (10.6) [100]	94 (100)
24	24 (25.5) [25.5]	31 (33.0) [58.5]	28 (29.8) [88.3]	11 (11.7) [100]	94 (100)
25	6 (6.4) [6.4]	21 (22.3) [28.7]	50 (53.2) [81.9]	17 (18.1) [100]	94 (100)
26	29 (30.9) [30.9]	27 (28.7) [59.6]	26 (27.7) [87.2]	12 (12.8) [100]	94 (100)
27	26 (27.7) [27.7]	21 (22.3) [50.0]	34 (36.2) [86.2]	13 (13.8) [100]	94 (100)
28	24 (25.5) [25.5]	25 (26.6) [52.1]	29 (30.9) [83.0]	16 (17.0) [100]	94 (100)
29	4 (4.3) [4.3]	5 (5.3) [9.6]	28 (29.8) [39.4]	57 (60.6) [100]	94 (100)
30	6 (6.4) [6.4]	9 (9.6) [16.0]	34 (36.2) [52.1]	45 (47.9) [100]	94 (100)
31	10 (10.6) [10.6]	12 (12.8) [23.4]	43 (45.7) [69.1]	29 (30.9) [100]	94 (100)
32	4 (4.3) [4.3]	0 (0.0) [0.0]	24 (25.5) [29.8]	66 (70.2) [100]	94 (100)
33	9 (9.6) [9.6]	8 (8.5) [18.1]	62 (66.0) [84.0]	15 (16.0) [100]	94 (100)
34	24 (25.5) [25.5]	17 (18.1) [43.6]	37 (36.2) [79.8]	19 (20.2) [100]	94 (100)

Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
35	7 (7.4) [7.4]	13 (13.8) [21.3]	58 (61.7) [83.0]	16 (17.0) [100]	94 (100)
36	4 (4.3) [4.3]	14 (14.9) [19.1]	34 (36.2) [55.3]	42 (44.7) [100]	94 (100)
37	5 (5.3) [5.3]	15 (16.0) [21.3]	51 (54.3) [75.5[	23 (24.5) [100]	94 (100)
38	5 (5.3) [5.3]	9 (9.6) [14.9]	45 (47.9) [62.8]	35 (37.2) [100]	94 (100)
39	15 (16.0) [16.0]	16 (17.0) [33.0]	36 (38.3) [71.3]	27 (28.7) [100]	94 (100)
40	6 (6.4) [6.4]	12 (12.8) [19.1]	40 (42.6) [61.7]	36 (38.3) [100]	94 (100)
41	5 (5.3) [5.3]	10 (10.6) [16.0]	44 (46.8) [62.8]	35 (37.2) [100]	94 (100)
42	11 (11.7) [11.7]	16 (17.0) [28.7]	48 (51.1) [79.8]	19 (20.2) [100]	94 (100)
43	31 (33.0) [33.0]	6 (6.4) [39.4]	40 (42.6) [81.9]	17 (18.1) [100]	94 (100)
44	9 (9.6) [9.6]	9 (9.6) [19.1]	42 (44.7) [63.8]	34 (36.2) [100]	94 (100)
45	18 (19.1) [19.1]	22 (23.4) [42.6]	41 (43.6) [86.2]	13 (13.8) [100]	94 (100)

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

En cada renglón (de los 45), las cantidades de la primera fila indican la frecuencia; las cantidades de la segunda fila, entre paréntesis, representan el porcentaje de la frecuencia; y las cantidades de la tercera fila, entre corchetes, indican los porcentajes acumulados de la frecuencia, de los reactivos del Cuestionario de Profesores.

ANEXO 64. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL CUESTIONARIO DE EGRESADOS (PARA PROCESAMIENTO DE DATOS)

Tabla A.62. Distribución de Frecuencias del Cuestionario de Egresados

Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
1	14 (14.9) [14.9]	14 (14.9) [29.8]	47 (50.0) [79.8]	19 20.2 [100]	94 (100)
2	0 (0.0) [0.0]	5 (5.3) [5.3]	48 (51.1) [56.4]	41 (43.6) [100]	94 (100)
3	4 (4.3) [4.3]	9 (9.6) [13.8]	23 (24.5) [38.3]	58 (61.7) [100]	94 (100)
4	9 (9.6) [9.6]	20 (21.3) [30.9]	28 (29.8) [60.6]	37 (39.4) [100]	94 (100)
5	4 (4.3) [4.3]	6 (6.4) [0.6]	14 (14.9) [25.5]	70 (74.5) [100]	94 (100)
6	9 (96) [9.6]	0 (0.0) [0.0]	18 (19.1) [28.7]	67 (71.3) [100]	94 (100)
7	7 (7.4) [7.4]	23 (24.5) [31.9]	25 (26.6) [58.5]	39 (41.5) [100]	94 (100)
8	10 (10.6) [10.6]	5 (5.3) [16.0]	39 (41.5) [57.4]	40 (42.6) [100]	94 (100)
9	10 (10.6) [10.6]	10 (10.6) [21.3]	12 (12.8) [34.0]	62 (66.0) [100]	94 (100)
10	4 (4.3) [4.3]	3 (3.2) [7.4]	58 (61.7) [69.1]	29 (30.9) [100]	94 (100)
11	0 (0.0) [0.0]	14 (14.9) [14.9]	51 (54.3) [69.1]	29 (30.9) [100]	94 (100)
12	16 (17.0) [17.0]	18 (19.1) [36.2]	34 (36.2) [72.3]	26 (27.7) [100]	94 (100)
13	13 (13.8) [13.8]	31 (33.0) [46.8]	20 (21.3) [68.1]	30 (31.9) [100]	94 (100)
14	0 (0.0) [0.0]	12 (12.8) [12.8]	43 (45.7) [58.5]	39 (41.5) [100]	94 (100)
15	0 (0.0) [0.00]	7 (7.4) [7.4]	34 (36.2) [43.6]	53 (56.4) [100]	94 (100)
16	0 (0.0) [0.0]	17 (18.1) [18.1]	64 (68.1) [86.2]	13 (13.8) [100]	94 (100)

Continuación

Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
17	42 (44.7) [44.7]	21 (22.3) [67.0]	18 (19.1) [86.2]	13 (13.8) [100]	94 (100)
18	7 (7.4) [7.4]	11 (11.7) [19.1]	44 (46.8) [66.0]	32 (34.0) [100]	94 (100)
19	0 (0.0) [0.0]	2 (2.1) [2.1]	38 (40.4) [42.6]	54 (57.4) [100]	94 (100)
20	19 (20.2) [20.2]	8 (8.5) [28.7]	43 (45.7) [74.5]	24 (25.5) [100]	94 (100)
21	44 (46.8) [46.8]	18 (19.1) [66.0]	25 (26.6) [92.6]	7 (7.4) [100]	94 (100)
22	9 (9.6) [9.6]	10 (10.6) [20.2]	40 (42.6) [62.8]	35 (37.2) [100]	94 (100)
23	7 (7.4) [7.4]	24 (25.5) [33.0]	45 (47.9) [80.9]	18 (19.1) [100]	94 (100)
24	15 (16.0) [16.0]	37 (39.4) [55.3]	26 (27.7) [83.0]	16 (17.0) [100]	94 (100)
25	4 (4.3) [4.3]	16 (17.0) [21.3]	56 (59.6) [80.9]	18 (19.1) [100]	94 (100)
26	28 (29.8) [29.8]	21 (22.3) [52.1]	30 (31.9) [84.0]	15 (16.0) [100]	94 (100)
27	19 (20.2) [20.2]	12 (12.8) [33.0]	44 (46.8) [79.8]	19 (20.2) [100]	94 (100)
28	19 (20.2) [20.2]	26 (27.7) [47.9]	35 (37.2) [85.1]	14 (14.9) [100]	94 (100)
29	7 (7.4) [7.4]	7 (7.4) [14.9]	32 (34.0) [48.9]	48 (51.1) [100]	94 (100)
30	8 (8.5) [8.5]	9 (9.6) [18.1]	41 (43.6) [61.7]	36 (38.3) [100]	94 (100)
31	8 (8.5) [8.5]	14 (14.9) [23.4]	36 (38.3) [61.7]	36 (38.3) [100]	94 (100)
32	9 (9.6) [9.6]	0 (0.0) [0.0]	26 (27.7) [37.2]	59 (62.8) [100]	94 (100)
33	16 (17.0) [17.0]	11 (11.7) [28.7]	57 (60.6) [89.4]	10 (10.6) [100]	94 (100)
34	27 (28.7) [28.7]	12 (12.8) [41.5]	37 (39.4) [80.9]	18 (19.1) [100]	94 (100)

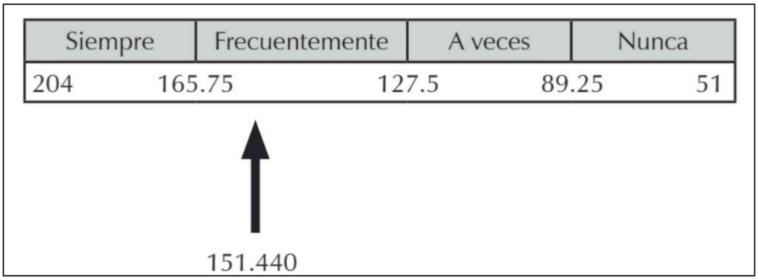
Pregunta / Frecuencia, (%) y [% acumulado]	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre	Total
35	9 (9.6) [9.6]	13 (13.8) [23.4]	59 (62.8) [86.2]	13 (13.8) [100]	94 (100)
36	8 (8.5) [8.5]	15 (16.0) [24.5]	33 (35.1) [59.6]	38 (40.4) [100]	94 (100)
37	5 (5.3) [5.3]	22 (23.4) [28.7]	48 (51.1) [79.8]	19 (20.2) [100]	94 (100)
38	8 (8.5) [8.5]	10 (10.6) [19.1]	46 (48.9) [68.1]	30 (31.9) [100]	94 (100)
39	21 (22.3) [22.3]	18 (19.1) [41.5]	38 (40.4) [81.9]	17 (18.1) [100]	94 (100)
40	10 (10.6) [10.6]	16 (17.0) [27.7]	40 (42.6) [70.2]	28 (29.8) [100]	94 (100)
41	9 (9.6) [9.6]	12 (12.8) [22.3]	51 (54.3) [76.6]	22 (23.4) [100]	94 (100)
42	17 (18.1) [18.1]	13 (13.8) [31.9]	48 (51.1) [83.0]	16 (17.0) [100]	94 (100)
43	46 (48.9) [48.9]	3 (3.2) [52.1]	42 (44.7) [96.8]	3 (3.2) [100]	94 (100)

Fuente: Información obtenida de la investigación de campo realizada.

En cada renglón (de los 43), las cantidades de la primera fila indican la frecuencia; las cantidades de la segunda fila, entre paréntesis, representan el porcentaje de la frecuencia; y las cantidades de la tercera fila, entre corchetes, indican los porcentajes acumulados de la frecuencia, de los reactivos del Cuestionario de Profesores.

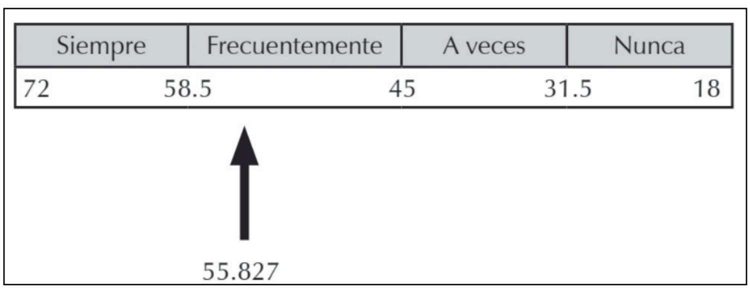
ANEXO 65. ESCALOGRAMAS PARA LA MEDICIÓN DE LAS VARIABLES DEPENDIENTE E INDEPENDIENTES DE ESTUDIO EN LAS CATEGORÍAS DE PROFESORES, ESTUDIANTES Y EGRESADOS

Tabla A.63. Escalograma de la Variable Calidad Educativa en el Cuestionario de Profesores



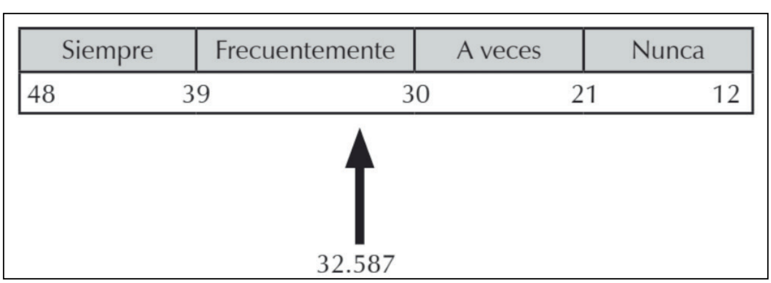
Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 23, 29 y 32; valor entre escalas: 38.25.

Tabla A.64. Escalograma de la Variable Docencia en el Cuestionario de Profesores



Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 23, 29 y 32; valor entre escalas: 13.5.

Tabla A.65. Escalograma de la Variable Investigación en el Cuestionario de Profesores



Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 23, 29 y 32; valor entre escalas: 9.

Tabla A.66. Escalograma de la Variable Administración o Gestión en el Cuestionario de Profesores

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	
48	39	30	21	12

↑ 35.347

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 23, 29 y 32; valor entre escalas: 9.

Tabla A.67. Escalograma de la Variable Extensión y Difusión en el Cuestionario de Profesores

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	
36	29.25	22.5	15.75	0

↑ 27.680

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 23, 29 y 32; valor entre escalas: 6.75.

Tabla A.68. Escalograma de la Variable Calidad Educativa en el Cuestionario de Estudiantes

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	
180	146.25	112.5	78.75	45

↑ 132.883

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 24, 30 y 33; valor entre escalas: 33.75.

Tabla A.69. Escalograma de la Variable Docencia en el Cuestionario de Estudiantes

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	
76	61.75	47.5	33.25	19

↑ 60.021

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 24, 30 y 33; valor entre escalas: 14.25.

Tabla A.70. Escalograma de la Variable Investigación en el Cuestionario de Estudiantes

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca

24 19.5 15 10.5 6

↑

15.000

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 24, 30 y 33; valor entre escalas: 4.5.

Tabla A.71. Escalograma de la Variable Administración o Gestión en el Cuestionario de Estudiantes

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca

40 32.5 25 17.5 10

↑

28.564

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 24, 30 y 33; valor entre escalas: 7.5.

Tabla A.72. Escalograma de la Variable Extensión y Difusión en el Cuestionario de Estudiantes

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca

40 32.5 25 17.5 10

↑

29.298

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 24, 30 y 33; valor entre escalas: 7.5.

Tabla A.73. Escalograma de la Variable Calidad Educativa en el Cuestionario de Egresados

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca

172 139.75 107.5 72.25 43

↑

125.734

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 25, 31 y 34; valor entre escalas: 32.25.

Tabla A.74. Escalograma de la Variable Docencia en el Cuestionario de Egresados

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	
64	52	40	28	16

50.745

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 25, 31 y 34; valor entre escalas: 12.

Tabla A.75. Escalograma de la Variable Investigación en el Cuestionario de Egresados

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	
28	22.75	17.5	12.25	7

19.223

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 25, 31 y 34; valor entre escalas: 5.25.

Tabla A.76. Escalograma de la Variable Administración o Gestión en el Cuestionario de Egresados

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	
40	32.25	25	17.5	10

28.426

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 25, 31 y 34; valor entre escalas: 7.5.

Tabla A.77. Escalograma de la Variable Extensión y Difusión en el Cuestionario de Egresados

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	
40	32.5	25	17.5	10

27.340

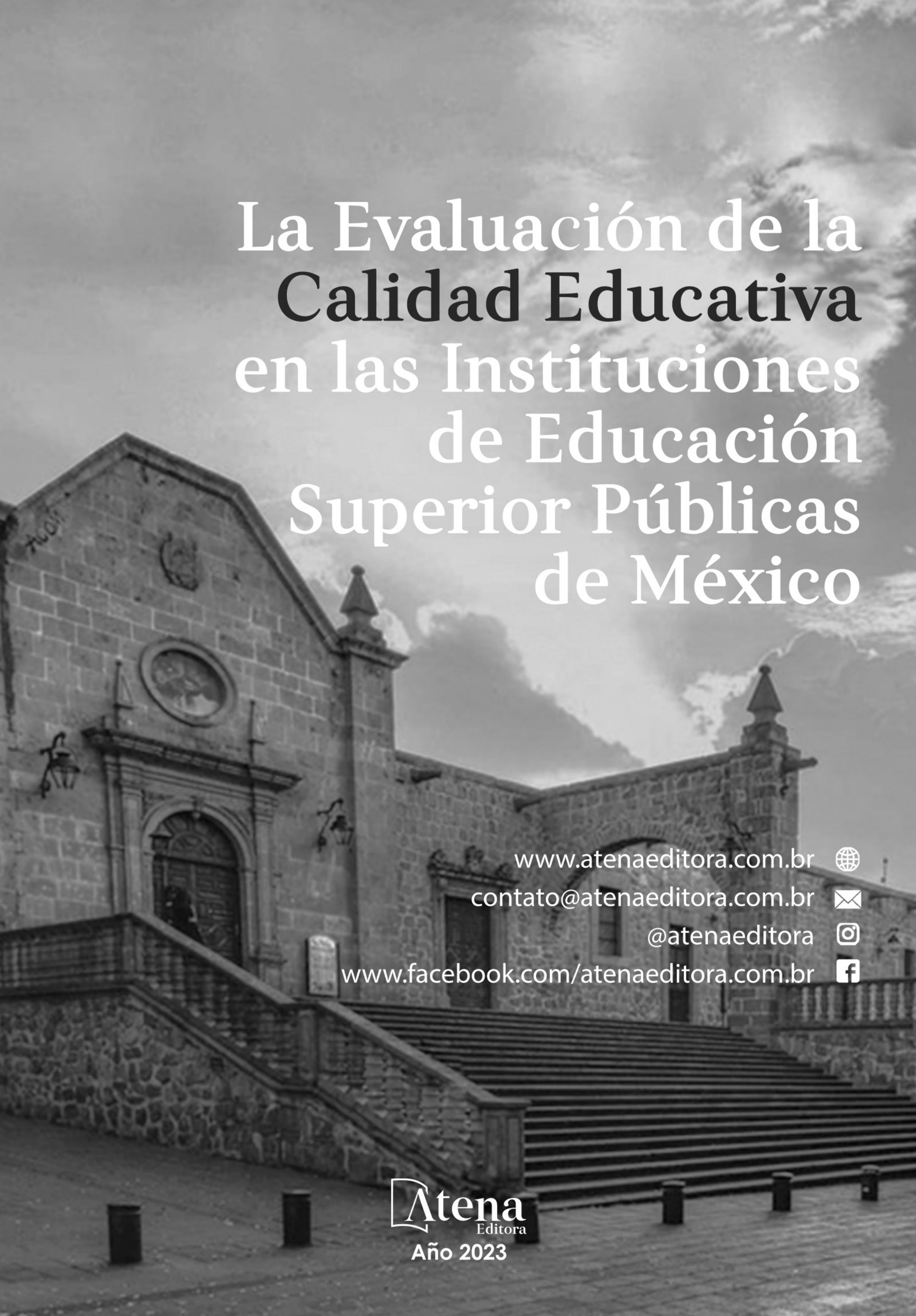
Fuente: Elaboración propia con datos de los Anexos 25, 31 y 34; valor entre escalas: 7.5.

MIGUEL ÁNGEL MEDINA-ROMERO

En cuanto a su instrucción académica, cuenta con una formación multidisciplinaria en las ciencias normativas: es doctor en Derecho, maestro en Acceso a la Información, Transparencia y Combate a la Corrupción, y licenciado en Derecho; en las ciencias económicas: es maestro en ciencias en Comercio Exterior y licenciado en Economía; y en las ciencias administrativas: es doctor en Ciencias Administrativas y maestro en Gestión por Procesos para la Transformación Digital. Estos estudios los realizó en el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán y la Universidad Virtual del Estado de Michoacán, en México.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se desempeñó como coordinador del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. También, fungió como integrante de la Comisión Coordinadora de Evaluación, así como de las Comisiones Coordinadora de Acreditación y de Mejora Continua, órganos colegiados que gestionaron exitosamente la primera acreditación y reacreditación del programa de Licenciatura en Derecho de esa casa de estudios. Además, fue secretario de Asuntos Académicos del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana; y, así mismo, fungió como presidente de la Academia Michoacana de Ciencias, A.C.

Actualmente, es profesor e investigador titular en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y el Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde dicta las asignaturas de Teoría Económica y Derecho Internacional Público y coordina, asimismo, el Seminario de Derecho y Ciencias Sociales. Entre sus líneas de investigación destacan: derecho y economía; investigación jurídica y social; administración y gestión en las instituciones de educación superior; y transparencia, buenas prácticas y combate a la corrupción. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías y académico certificado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior S247 de la Secretaría de Educación Pública. Así mismo, es integrante del Consejo Directivo y titular de la Secretaría de Vinculación Académica del Colegio de Abogados del Estado de Michoacán, A. C. Y es acreditador internacional por el Instituto Internacional de Acreditación del Derecho, A.C., y la Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho en América Latina, A.C.



La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Año 2023



La Evaluación de la Calidad Educativa en las Instituciones de Educación Superior Públicas de México

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Año 2023